



VILMA INÊS DE  
JESUS ROLDÃO

Nº. 160139017

## **AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA CRECHE E NO JARDIM - DE - INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de investigação do  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Setembro, 2019

VILMA INÊS DE JESUS ROLDÃO **AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS  
NA CRECHE E NO JARDIM – DE -  
INFÂNCIA**

Setembro, 2019

## Agradecimentos

Obrigada avô que me guiaste ao longo da vida e por, uma vez mais, estares ao meu lado, ainda que não te possa ver. Senti-te todos os dias em que quis desistir. Sei também, que este é um momento de orgulho para ti. Orgulho na tua menina.

Obrigada avó, a minha fortaleza. Cumpri com o teu desejo. Estás a assistir e a viver comigo este marco tão importante na minha (e na tua) vida. Obrigada por me ouvires falar, ainda sem que percebesses metade do que dizia, sobre teorias e ideias educativas. Obrigada por teres ficado ao meu lado, horas infindáveis, em silêncio enquanto eu estudava.

Obrigada mamã por nunca, em momento algum, deixares de acreditar em mim, mesmo quando, nem eu acreditava. Confidente de incertezas e anseios. Vou recordar sempre o conselho que mais repetiste ao longo destes anos: *faz como achares que deves de fazer, de certeza que está certo*. OBRIGADA

Obrigada João, namorado e amigo, pela paciência e compreensão. Obrigada por nunca me deixares desviar do meu caminho, por teres deixado que, muitas vezes, a faculdade assumisse o controlo das nossas vidas. Sei que esta vitória também é tua.

A ti Mónica Condinho “mil obrigadas” por tudo o que partilhámos ao longo deste caminho. Sorrisos, lágrimas, confidências, noites mal dormidas, conversas intermináveis e idealistas acerca dos trilhos educativos mas, acima de tudo, obrigada pelo companheirismo. Foste, ainda sem que nunca te tivesse dito, a minha inspiração.

Obrigada a todos os professores da Escola Superior de Educação que contribuíram, cada um à sua maneira, para que este dia chegasse. Todos vós deixaram uma marca não só nesta viagem que termina, como na que se vai iniciar. Como uma Professora me disse um dia, ensinaram-me a “pensar fora da caixa”.

Um agradecimento especial à Professora Sofia Figueira que, durante todos estes anos, partilhou conhecimentos, histórias e experiências. Obrigada Professora Sofia, acima de tudo, pelos “ralhetes”. Foram eles que me ajudaram a crescer.

A todas as crianças que se cruzaram comigo neste percurso OBRIGADA por me deixarem entrar nas vossas vidas, por partilharem abraços e lágrimas, por me lembrarem o porquê de estar aqui, por darem sentido a este caminho, por me fazerem acreditar num mundo “arco – íris”.

## Resumo

O presente relatório de investigação ação resulta do projeto de investigação realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este projeto tem como temática as experiências sensoriais em contextos de educação de infância. A investigação descrita neste relatório teve por base quatro momentos de estágio – creche e jardim de infância – onde a observação e intervenção diretas no contexto permitiram a implementação de estratégias que promovessem a potencialização de momentos de exploração sensorial.

Ao longo deste relatório serão descritas, analisadas e interpretadas diferentes situações que ilustram a importância destes momentos, assim como a forma como o educador de infância pode potencializar as mesmas. Promover experiências em que os sentidos se assumam como parte integrante no processo de aprendizagem, faz deste (processo), um caminho mais apelativo, motivador e enriquecedor para a criança. Será neste sentido que as linhas deste relatório pretendem demonstrar a forma como a exploração sensorial é uma via, inquestionável, de construção de conhecimento para a criança.

A realização deste projeto de investigação teve por base o paradigma interpretativo, recorrendo à metodologia qualitativa. No âmbito educativo, a investigação ação assume-se como a abordagem mais apropriada. Desta forma, este projeto foi guiado segundo as premissas e orientações da investigação – ação.

Palavras – chave: desenvolvimento, aprendizagem, experiências sensoriais, explorações, educação de infância.

## **Abstract**

This research - action report stems from the research project carried out within the framework of the Supervised Pedagogical Practice of the Masters in Pre-School Education of the Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal. This project has a main theme the sensory experiences in contexts of childhood education. The research described in this report was based on four stages of nursery and kindergarten - where direct observation and intervention in the context allowed the implementation of strategies that promoted the potentiation of moments of sensory exploration.

Throughout this report different situations will be described and analyzed which illustrate the importance of these moments, as well as the way in which the kindergarten teacher can potentiate them. The realization of this research project was based on the interpretative paradigm, using the qualitative methodology. In the educational field, the action research is assumed to be the most appropriate approach. Therefore, this project was guided according to the premises and orientations of the investigation - action.

**Keywords:** development, learning, sensory experiences, explorations, childhood education

### **Os direitos naturais das crianças**

**1. Direito ao lazer:**

*Toda a criança tem o direito de viver momentos de tempo que não sejam planeados pelos adultos.*

**2. Direito a sujar-se:**

*Toda a criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.*

**3. Direito aos sentidos:**

*Toda a criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela Natureza.*

**4. Direito ao diálogo:**

*Toda a criança tem o direito de ter oportunidade de escutar e de falar.*

**5. Direito a usar as mãos:**

*Toda a criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, atar cordas, de acender o fogo.*

**6. Direito a um bom começo:**

*Toda a criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.*

**7. Direito à rua:**

*Toda a criança tem o direito de brincar na rua e nas praças e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.*

**8. Direito à Natureza selvagem:**

*Toda a criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, brincar às escondidas entre os arbustos e trepar às árvores.*

**9. Direito ao silêncio:**

*Toda a criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.*

**10. Direito à poesia:**

*Toda a criança tem o direito de ver o nascer e o pôr do Sol, admirar a Lua e as estrelas à noite.*

Gianfranco Zavalloni

## Índice

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	5
Abstract .....	6
Introdução.....	11

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 6 anos .....	16
1.1. A importância das experiências sensoriais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança .....	20
2. O papel do educador enquanto gestor de currículo na promoção das experiências sensoriais .....	25
3. A importância do espaço exterior para o desenvolvimento de experiências sensoriais.....	29

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Paradigma Interpretativo.....	34
2. Investigação Qualitativa.....	34
3. Investigação–Ação.....	35
4. Recolha e Tratamento de Informação.....	37
4.1. Observação Participante.....	38
4.2. Notas de Campo.....	39
4.3. Registos Fotográficos.....	40



## Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções

1. O Contexto de Creche: caracterização da Instituição A .....	42
1.1. Descrição do espaço.....	43
1.1.1. Descrição do espaço da Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos.....	43
1.1.2. Descrição do espaço da Sala dos 2 / 3 anos.....	45
1.1.3. Descrição do espaço exterior.....	47
1.2. Equipa Pedagógica .....	47
1.3. Projeto Pedagógico da Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos .....	48
1.4. Caracterização dos grupos.....	49
1.4.1. Grupo da Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos.....	49
1.4.2. Grupo da Sala dos 2 / 3 anos.....	49
1.5. Descrição e Interpretação das Intervenções.....	50
1.5.1. Intervenções realizadas com o Grupo da Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos.....	51
1. A brincadeira do D. no exterior .....	51
2. A proposta dos tubos sensoriais .....	53
1.5.2. Intervenções realizadas com o Grupo da Sala dos 2 / 3 anos.....	62
Proposta: como se faz gelatina? .....	63
2. O Contexto de Jardim de Infância: caracterização da Instituição B .....	65
2.1. Descrição do espaço da Sala Verde .....	66
2.1.1. Descrição do espaço da Sala Verde 1.....	66
2.1.2. Descrição do espaço da Sala Verde 2.....	67
2.1.3. Descrição do espaço exterior.....	67
2.2. Equipa Pedagógica .....	68
2.3. Projeto Pedagógico da Sala Verde 1.....	68
2.4. Caracterização dos grupos.....	69
2.4.1. Caracterização do Grupo da Sala Verde 1.....	69

2.4.2. Caracterização do Grupo da Sala Verde 2.....	69
2.5. Descrição e Interpretação das Intervenções.....	69
2.5.1. Intervenções realizadas com o grupo da Sala Verde 1.....	71
1. Atividade para reestabelecer a calma no grupo .....	71
2. Atividade: O mundo de olhos fechados .....	73
2.5.2. Observações realizadas com o grupo da Sala Verde 2 .....	77
1. A Natureza entrou na Sala Verde 2 .....	77
2. O Dia da Alimentação Saudável – exploração de frutas .....	79
<b>Capítulo IV – Considerações Finais .....</b>	<b>85</b>
Referências Bibliográficas.....	88
Apêndices .....	92
Apêndice 1 – A proposta dos tubos sensoriais.....	93
Apêndice 2 – Planificação da proposta dos tubos sensoriais.....	95
Apêndice 3 – Como se faz gelatina? .....	96
Apêndice 4 – Estratégia utilizada para reestabelecer a calma no grupo.....	98
Apêndice 5 – Atividade – O Mundo de olhos fechados.....	99
Apêndice 6 – Planificação da atividade – O Mundo de olhos fechados.....	100
Apêndice 7 - O Dia da Alimentação Saudável – exploração de frutas.....	102
Apêndice 8 – A natureza entrou na Sala Verde 2.....	105

## Introdução

O presente relatório surge como o culminar de um projeto de investigação – ação desenvolvido ao longo do meu percurso como mestranda em Educação Pré – Escolar. Neste percurso, decorrido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, realizei dois estágios no primeiro ano: um na valência de creche e outro na valência de jardim de infância, durante dez semanas em cada contexto. No segundo ano, regressei aos dois contextos durante duas semanas em cada um. Estes momentos de estágio foram essenciais para a construção da minha identidade profissional. Nestes contextos tive igualmente a oportunidade de relacionar teoria e prática, questionar-me, bem como construir e desconstruir conceções que tinha.

Nos momentos dos estágios, no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de Infância I, II e III e Seminário de Investigação e Projeto (I e II), desenvolvi o meu projeto de investigação–ação. Este projeto iniciou-se com observações, intervenções e pesquisas que fui realizando aquando no estágio de creche.

Neste contexto educativo, cada momento que se proporcionava aos bebés tinham intencionalidade educativa. Cada brinquedo ou objeto estava colocado a pensar no desenvolvimento da criança. Cada momento da rotina respeitava as necessidades individuais de cada um/ a. Por todos os motivos supracitados, confesso que a escolha de uma temática para este projeto revelou-se um processo complicado – “Se todos os contextos, situações e momentos de vida são educativos, qual é o objeto específico da pesquisa educativa?” (Alves & Azevedo, 2010, p. 5). Esta foi uma questão que coloquei a mim própria diversas vezes. Contudo, após alguns momentos de reflexão pessoal, e outros orientados pela Educadora Cooperante, optei por um tema que não se refere a uma fragilidade, mas sim a situações desejáveis que já existiam mas que, ainda assim, podiam ser otimizadas.

É impossível dissociar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças das experiências sensoriais. As crianças em idade de berçário, utilizam a “coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações (...)” para iniciar a sua exploração e construção do conhecimento. (Post & Hohmann, 2003, p. 23). Foi a partir

desta conceção e da observação dos comportamentos dos bebés na creche que decidi aprofundar a questão das experiências sensoriais no desenvolvimento da criança.

A questão ***Como promover experiências sensoriais na creche e no jardim de infância*** foi o meu ponto de partida para a realização deste projeto de investigação ação.

De todas as observações e intervenções que realizei, foram as brincadeiras espontâneas das crianças no espaço exterior que evidenciaram esta vertente tão intrincada no desenvolvimento. O fascínio envolvido numa ação como manipular as folhas das árvores e encher a mão com terra, despertaram-me uma enorme curiosidade. Num espaço onde tantas brincadeiras podiam acontecer, as experiências sensoriais dominavam a ação exploratória das crianças. Neste seguimento, tornou-se para mim impreterível perceber quais as sensações e aprendizagens que as crianças retiravam daquela experiência, bem como, que áreas (ao nível das suas capacidades cognitivas e motoras) estariam a desenvolver. Com este projeto pretendo responder a questões desta génese, bem como encontrar formas de promover experiências, atividades e momentos que potenciem a experiência sensorial podendo, desta forma, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O facto de vivermos numa época em que os brinquedos e os materiais são, na sua maioria, feitos de plástico e outras componentes cujo valor sensorial é reduzido, fez-me valorizar a importância de proporcionar às crianças a oportunidade de explorarem objetos e materiais, cuja variedade de formas, texturas e cheiros é distinta. Ao exercer uma relação direta com esta diversidade, acredito que as aprendizagens daí resultantes são, de igual modo, abrangentes.

A transversalidade do tema foi um fator que tive em consideração na escolha do tema para o projeto de investigação–ação. Dito de outro modo, era essencial que a temática escolhida pudesse ser observada e desenvolvida nos dois contextos onde decorreram os estágios. Apesar de a sua exploração ser distinta entre as crianças da creche e as crianças do jardim - de - infância, a sua presença é inquestionável. Este facto permitiu-me também construir conhecimento acerca da forma como a aprendizagem a partir dos sentidos ocorre.

Acrescendo às motivações enunciadas anteriormente existe, neste projeto, uma motivação pessoal que resulta das experiências vividas durante a minha infância. Por viver numa zona rural, sempre tive muito contacto com os mais diversos materiais, sendo que as “brincadeiras sensoriais” eram as eleitas. Recordo as brincadeiras “aos restaurantes e cozinheiras” onde fazia mousse de chocolate com uma mistura de terra e água. Esta brincadeira, onde o jogo simbólico, os conceitos matemáticos, e tantas outras competências se encontravam subjacentes, sei hoje, dava-me uma enorme satisfação. As sensações e aprendizagens provenientes dessa simples experiência, foram tão ricas, que ainda hoje são recordadas.

Este relatório está organizado em quatro capítulos:

- I. O Capítulo I, intitulado de *Enquadramento Teórico*, apresenta a informação reunida por mim ao longo deste processo de pesquisa. São definidos os vários conceitos inerentes ao tema, bem como as perspetivas teóricas que sustentaram este estudo.
- II. No segundo capítulo, *Metodologia de Investigação*, apresento a metodologia utilizada. Seguindo os pressupostos da Investigação Qualitativa, destacando o Paradigma Interpretativo e a Investigação Ação, assim como as técnicas de recolha de informação mobilizadas na investigação.
- III. O capítulo III consiste na descrição dos contextos onde decorreram os estágios, a caracterização dos grupos envolvidos, bem como as principais intervenções realizadas por mim no âmbito do projeto de investigação – ação. Para uma melhor organização, optei por realizar dois subpontos referentes a cada contexto. Em cada um caracterizo o grupo de crianças, as equipas, os espaços e os materiais.
- IV. O último capítulo, as *Considerações Finais*, constitui um balanço do trabalho desenvolvido ao longo do processo de desenvolvimento do projeto. Neste capítulo explícito as principais conclusões, reflito sobre as aprendizagens, mas também sobre os constrangimentos e dificuldades que surgiram durante todo o processo.

Depois das referências bibliográficas mobilizadas no trabalho, em apêndice apresento os registos fotográficos que constituem um complemento às descrições e interpretações que aqui vou tecendo.

---

# Capítulo I

## Enquadramento Teórico

---

## 1. Como aprendem e se desenvolvem as crianças dos 0 aos 6 anos

São diversos os autores que, ao longo dos tempos, se têm dedicado ao estudo do desenvolvimento da criança. Antes de abordar algumas dessas mesmas teorias optei por definir o conceito de desenvolvimento. O desenvolvimento é, segundo Smith *et al* (1998, p. 31) “(...) um processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida.” Os mesmos autores afirmam ainda que “ Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré – natal e a primeira e segunda infâncias (...)” (ibidem).

Dado que as experiências sensoriais constituem o cerne deste projeto, serão abordados autores que realçam a importância destas experiências nos primeiros anos de vida. Uma vez que “Educar não é uma atividade que começa aos seis anos (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4), torna-se concomitante perceber como se desenvolve a criança desde o seu nascimento.

John Locke, filósofo do século XVII, refere que “Os nossos únicos conhecimentos provêm das sensações que os objetos exteriores provocam nos nossos diversos sentidos e que estas sensações reúnem os elementos fundamentais da percepção, ou seja, a forma mais simples do conhecimento.” (cit. por Druart, Janssens, & Waelput, 2006, p. 15). Jean-Jacques Rousseau, por sua vez, afirmava que “(...) As primeiras faculdades que se formam e aperfeiçoam em nós são os sentidos. São portanto, as primeiras que devem ser cultivadas; e são as únicas que esquecemos ou aquelas que mais descuidamos.” (ibidem). Estas duas referências, entre outras, contribuem para a compreensão da temática deste projeto de investigação.

Post e Hohmann (2003) realçam que a criança, partindo da exploração sensorial (coordenando o paladar, o tato, o olfato, a visão e a audição) do meio imediato inicia a sua compreensão do mundo. Esta é uma ideia defendida por Serrano (2016) ao referir que a vida da criança, ainda na barriga da mãe, é fortemente ligada às sensações. Ao nascer, esses estímulos sensoriais aumentam exponencialmente e



(...) atingem o cérebro de uma forma nova e intensa, e nos próximos meses o bebé irá aprender a regular o seu comportamento a estas sensações e muitos anos a desenvolver competências para que o que sente do seu corpo e de tudo o que a rodeia faça sentido e lhe permita agir sobre ela de forma adaptada. (Serrano, 2016, p. 9)

Para comunicarem as suas descobertas utilizam igualmente a via sensorial. Retomando a perspetiva de Post e Hohmann (2003, p. 24), “ Antes de as crianças começarem a falar, é também, através da ação que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentindo- chorando, balanceando, retesando-se, voltando as costas, fazendo caretas, agarrando-se, abraçando, brincando às escondidas, chupando e olhando.” (Post & Hohmann, 2003, p. 24)

Ao falarmos das experiências sensoriais é relevante mencionar a Teoria de Desenvolvimento de Jean Piaget. Para o autor, o desenvolvimento das estruturas da inteligência ocorrem por via de quatro estádios principais, sendo que nestes existem ainda subestádios. Neste capítulo optei por incidir nos dois primeiros estádios definidos por Piaget: estágio sensório – motor e estágio pré - operatório por serem os que mais diretamente se relacionam com a temática desta investigação.

Tal como refere Dolle (1999), a inteligência sensório – motora defendida por Piaget, caracteriza-se essencialmente pela sua vertente prática. A criança, desde que nasce até aos dois anos, aprende através da experiência direta com o objeto. É a partir desta interação, por meio dos sentidos, que os seus primeiros esquemas mentais vão surgindo e a aprendizagem ocorre. Utilizando as próprias palavras da autora, “(...) o desenvolvimento é o da adaptação do organismo ao meio, o que se pode traduzir, para simplificar, pela interação sujeito – objeto.” (Dolle, 1997, p. 134). Os estádios de desenvolvimento de Piaget caracterizam-se pelo seu carácter integrador, ou seja, “(...) as estruturas construídas a um dado nível são integradas nas estruturas do nível seguinte.” (idem, p. 86), significa que tudo o que é adquirido no estágio sensório motor será mobilizado para o estágio pré operatório e para os seguintes. Consequentemente,

quanto mais ricas forem as experiências proporcionadas à criança nessa primeira fase, mais fácil serão as aquisições e desenvolvimento posteriores. Tal acontece porque

“Quando a criança toca, ouve, saboreia, vê, cheira ou se movimenta, discrimina essa sensação dando-lhe um significado, atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos “ficheiros” cerebrais a informação, para que mais tarde a possa utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas.” (Serrano, 2016, p. 10)

Esta é uma conceção partilhada igualmente por Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 14) ao referirem que:

“A aprendizagem é decisiva e duradoura na medida em que for ativa e direta, pois as experiências ativas e diretas envolvem os sentidos e o sistema motor; habilitam a criança com a compreensão íntima mediante a qual ela pode adquirir novos conhecimentos por meios menos diretos, quando tiver atingido um grau de maior maturação no desenvolvimento.”

O estágio que se sucede nesta teoria de desenvolvimento, refere-se à inteligência pré – operatória. Esta etapa, entre os dois e os sete anos, é, segundo Craidy e Kaercher (2001), marcada por novas aquisições, nomeadamente a capacidade de realizar operações lógico–matemáticas. Smitlh *et al* (1998), acrescentam ainda o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico, como marcos desta fase pré – operatória.

À semelhança de Jean Piaget, Bruner estabelece uma sequência de fases que caracterizam o desenvolvimento da criança:

Após investigar as formas de representação do mundo pela criança, Bruner volta a sua atenção para as primeiras ações intencionais do bebé, as quais denomina saber-fazer. Para designar a integração dessas ações, usa o termo competência, indicativo de atos modulares que se organizam em uma ordem serial, em um programa delimitado por um conjunto de regras hierárquicas. (Kishimoto, 2007, p. 253)

Tal como Piaget, Bruner enfatiza a dimensão prática das primeiras aprendizagens da criança e, conseqüentemente, a importância dos sentidos nessas aquisições.

Wallon vai ao encontro do que foi referido até ao momento, reforçando a importância da componente sensorial no desenvolvimento da criança. Apesar de ter também estabelecido uma sequência de etapas, a teoria de Wallon é caracterizado, segundo Tavares e Alarcão (1989, p. 59), por uma maior abertura e flexibilidade, sendo que “(...) a delimitação dos estádios (é) menos rígida e, por conseguinte, denotando uma descontinuidade mais acentuada entre os mesmos.”

Na teoria de Wallon, o primeiro estágio de desenvolvimento é o estágio impulsivo – emocional. Neste estágio, segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 28) “(...) predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente,” acrescentam ainda que “Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório – motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.” (ibidem)

O segundo estágio da teoria de Wallon é o estágio sensório–motor, que ocorre entre o primeiro e o terceiro ano, é uma continuação do anterior ainda que a criança, nesta altura, estabeleça uma relação mais intensa e prática com o meio físico. É também neste período que emerge a função simbólica. Esta capacidade faz com que a criança consiga “(...) simbolizar, sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação (...)” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 28)

Oliveira (2011, p. 134) chama a atenção para outro aspeto da teoria de Wallon: a importância dos recursos (materiais e humanos) dados à criança. Segundo a autora “a atividade da criança só é possível graças a recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si.”

Neste capítulo expus, ainda que de uma forma sucinta, três perspetivas teóricas acerca do desenvolvimento da criança. Embora estes autores tenham um trabalho extenso, pretendi enfatizar pontos comuns acerca da importância das primeiras experiências vivenciadas pela criança. Vivências, em que as experiências sensoriais e exploratórias estão fortemente intrincadas e serão preponderantes, nas futuras aquisições e aprendizagens.

### **1.1. A importância das experiências sensoriais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança segundo algumas perspetivas teóricas**

Na literatura educativa Maria Montessori é um nome incontornável, de acordo com Pinazza *et al* (2007, p. 104) “A perspetiva educacional constituída por Montessori sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial (...)”. Seguindo uma ideologia muito própria, inspirada fortemente em Pestalozzi, Montessori enfatiza a importância da perceção direta na aprendizagem da criança. A perceção refere-se à observação e exploração direta dos objetos e respetiva apropriação das suas características. Dito de outra forma, “Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas” (Montessori, 1966, cit. por Rohrs, 2010, p. 26). Ao realizar esta analogia, Montessori faz o paralelismo com a forma como a criança aprende – através da experiência direta sobre o objeto, sendo que não existem imagens ou lições que mais e melhor aprendizagens lhe ofereça. Esta conceção é igualmente reiterada por Tébar (2016) quando refere que, na pedagogia de Montessori, as mãos constituem-se como a “porta de entrada” da informação para o cérebro da criança e, como tal, deverá ser o principal recurso do educador. O

educador, por sua vez, é um“(...)guia no caminho da vida que não instiga nem estanca; satisfaz-se com a sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança, o caminho certo e seguro.” (Rohrs, 2010, p. 88).

Na sua teoria, Maria Montessori menciona a existência de períodos sensíveis que, segundo Rohrs (2010, p. 30) consistem em “períodos determinados durante os quais a criança está naturalmente receptiva a certas influências do meio, que a ajudam a dominar certas funções naturais e a atingir uma maior maturidade.” Estes períodos, denominados de quatro planos de desenvolvimento (Tébar, 2016) englobam as etapas do desenvolvimento entre os zero e os vinte e quatro anos:

- Primeiro Plano (dos zero aos seis anos): Infância – *A Mente Absorvente*
- Segundo Plano (dos seis aos doze anos): Segunda Infância – *A Mente Racional*
- Terceiro Plano (dos doze aos dezoito anos): Adolescência – *A Mente Humanística*
- Quarto Plano (dos dezoito aos vinte e um/vinte e quatro anos). Maturidade – *A Mente Especialista*

Uma vez que este estudo teve por base a observação de crianças em idade de creche e jardim de infância, irei focar-me apenas no primeiro plano. Esta primeira etapa poderá ser dividida em dois períodos essenciais:

- Dos zero aos três anos: *Mente Absorvente Inconsciente*
- Dos três aos seis anos: *Mente Absorvente Consciente*

Segundo Tébar (2016, p. 34), a principal característica destes dois subplanos refere-se à aprendizagem que ocorre “(...) mediante impressões sensoriais que a criança recebe do ambiente que a rodeia.” Porém, entre os zero e os três anos, a criança não está consciente deste fator. Essa consciência surge mais tarde, a partir dos três anos, altura em que já adquiriu a noção de que as ações que realiza possuem um objetivo.

Este primeiro plano é igualmente marcado pela existência de períodos sensíveis, também denominados de “janelas de oportunidades”. Nestes períodos “a criança revela um grande interesse por uma habilidade em concreto, a qual é aperfeiçoada

através da repetição.” (Tébar, 2016, p. 38) Assim sendo, é fulcral que a atenção do educador esteja focada na necessidade de cada criança no sentido de detetar a curiosidade manifestada e assim maximizar as aprendizagens decorrentes dessa “janela de oportunidade”. Neste sentido, o educador, na pedagogia de Montessori, “(...) faz parte do meio da criança, por isso deve adaptar-se às necessidades da mesma, para não ser um obstáculo e para não substituir a criança nas atividades essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento.” (Montessori, 1968, cit. por Tébar, 2016, p. 82)

Os materiais utilizados constituem também um dos marcos incontornáveis na pedagogia montessoriana. Estes eram concebidos de forma a permitir uma utilização autónoma por parte da criança. Desde o mobiliário da sala, aos materiais e objetos colocados ao alcance das crianças, tudo continha uma clara e objetiva intencionalidade: permitir à criança uma apropriação autónoma e ação direta na vida da sala. Desta forma, tal como sugere Rohrs (2010), o educador, de acordo com a intencionalidade educativa, disponibiliza à criança um determinado material para que esta, a partir da sua exploração, construa as suas ideias e tire conclusões. Esta ideia é reiterada por Horn (2004) e contribuiu para que o processo educativo seja descentrado do educador que, por sua vez, passa a desempenhar o seu papel numa atitude de observação participante.

A utilização e exploração dos materiais através dos sentidos é uma característica presente nos materiais e dinâmicas desta pedagogia. Maria Montessori acreditava que “O desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais.” (Montessori, 1965, cit. por Rohrs, 2010, p.80) Nas suas obras é possível encontrar uma variedade de atividades que exemplificam a forma como exploração sensorial poderá ser essencial para a aquisição de aptidões futuras. Muitas vezes, as atividades de exploração sensorial tátil são interpretadas apenas como forma de reconhecimento das propriedades dos objetos ou como um simples momento de satisfação e diversão para a criança. Maria Montessori, vai mais além na interpretação dessas atividades. Para a autora ao envolver o exercício do tato, por exemplo, a criança estará a aplicar técnicas fundamentais para a aquisição da escrita.

Tal como os princípios defendidos por Montessori, o modelo pedagógico Reggio Emilia faz das experiências sensoriais um “*ex libris*” da sua teoria. Na base deste modelo, impulsionado por Loris Malaguzzi, estão várias teorias e pensamentos de nomes como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre muitos outros. (Formosinho, Lino, & Niza, 1998). A par destes, emergem também os pressupostos construtivistas de Piaget, bem como as perspetivas sócio–construtivistas de Vygotsky. Nos alicerces deste modelo pedagógico “(...) a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade.” (Formosinho, Lino, & Niza, 1998, p. 102)

O espaço constitui uma dimensão privilegiada no modelo Reggio Emilia. “As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração.” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 316) Nesta sequência, a arquitetura, a organização dos espaços e a disposição dos materiais, tornam-se ferramentas educativas que promovem interações (entre crianças, adultos e objetos) e garantem explorações. Vecchi (2010, cit. por Lino, 2018, p. 103), enfatiza esta ideia, ao afirmar que “Desde que nascem, as crianças demonstram uma enorme receptividade para interagir com os objetos e os materiais, explorando-os com todos os sentidos, atribuindo significados ao mundo envolvente.”

Ainda no que se refere à importância do espaço, o modelo Reggio Emilia defende que este deve de ser organizado de forma a que apoie as experiências sensoriais múltiplas. Para tal, muitos fatores são tidos em conta: tamanho, organização (funcional), a cor, a luz e os materiais:

*“Cor. Por cor, queremos dizer que é necessário usar uma variação cromática com muitos tons. Isso está muito longe do sistema banal e simplificado de vermelho, amarelo e azul que os adultos costumam associar às crianças. Em vez disso, o objetivo deve ser oferecer às crianças um esquema sutil com muitas cores.*

*Luz. A iluminação deve oferecer um ambiente iluminado com diversas fontes: incandescente, fluorescente, vaporosa, halogénica, etc., para fazer*

*melhor uso de todas as possibilidades. A luz deve poder criar sombras.  
(...)*

**Materiais.** *Os materiais devem ser ricos e variados. Eles devem criar um ambiente multissensorial com superfícies suaves e ásperas, secas e húmidas, opacas, brilhantes, translúcidas e transparentes. Eles devem ter características diferentes que mudam ao longo do tempo (madeira, pedra, flores, tecidos) ou que permanecem estáticos (vidro, aço)."*

(Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 322)

Este é um dos pressupostos do Modelo Reggio Emilia. Neste modelo, uma das formas que o adulto tem de apoiar a aprendizagem da criança é através de "Um ambiente que convida à experiência sensorial criando diversas características, estimulando percepções e ajudando as crianças a se conscientizarem (...)" (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 321). À semelhança do método montessoriano, no Modelo Reggio Emilia, a criança assume-se como o interveniente central no processo de aprendizagem. O papel do professores centra-se, por sua vez, "(...) na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co – construção do conhecimento pela criança." (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 161)

Ainda numa linha de pensamentos pedagógicos onde as experiências sensoriais constituem um ponto central, surge a pedagogia Waldorf. À semelhança das conceções expostas anteriormente, "O ambiente numa escola Waldorf oferece uma experiência sensorial de qualidade e está equipado com materiais simples e naturais e brinquedos que ajudam a criança a desenvolver a sua brincadeira espontânea, elevando a sua criatividade inata." (Barraquinho, 2018, p. 30) Partindo desta ideia, saliento a utilização de materiais sensorialmente apelativos como uma das características comuns aos três modelos aqui expostos. Tanto na perspetiva de Montessori, como no modelo de Reggio Emilia e na pedagogia de Waldorf, os materiais naturais, de madeira, as experiências ao ar livre, o contacto com os objetos reais, utilizados no dia a dia, são uma das melhores vias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.



Neste sentido, importa perceber de que forma os educadores de infância, enquanto gestores do currículo, podem potencializar e otimizar estas aprendizagens em contexto de creche e de jardim de infância.

## **2. O papel do educador enquanto gestor de currículo: como promover as experiências sensoriais na creche e no jardim-de-infância**

A aprendizagem através dos sentidos e pela experimentação ativa é, como referido anteriormente, um dado consensual entre diferentes autores com referência nas teorias de educação. Assim sendo, é importante que o educador as considere na sua prática. Nesta ordem de ideias, emerge o conceito de educador como gestor de currículo, ou seja, o educador que toma decisões sobre a sua prática. Este conceito, segundo Roldão (1995, cit. por Vasconcelos, 2000, p. 38), faz do educador um tecelão

“(...) convidado a tecer o currículo, cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino; aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar.”

Acrescenta ainda, de uma forma simplificada, que gerir significa “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face às finalidades que se pretendem alcançar. Ao consultar o Decreto – Lei n.º 241/2001 (2001, p. 5572), é possível identificar, no que se refere ao perfil específico do educador de infância, que este “(...) concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Desta forma, à luz da problemática em estudo, cabe ao educador estruturar, gerir e direcionar a sua prática com recurso a estratégias que conduzam a criança a descobertas e aprendizagens por via dos sentidos. Esta é uma conceção defendida por Druart *et al*

(2006, p. 16) ao reforçarem a necessidade de “(...) prever atividades sensoriais para desenvolver, através do exercício, as capacidades percetivas das crianças e multiplicar as suas experiências, para que elas procurem, se interroguem e aumentem a sua objetividade e, conseqüentemente, enriqueçam a sua inteligibilidade.”

A aprendizagem através das explorações sensoriais não se constitui o objetivo ou o fim. Ao invés disso, pretendo aqui entendê-la como um meio, um caminho que conduz a um processo de descoberta, exploração e, conseqüentemente, construção do conhecimento. Os sentidos são apenas mais uma via que integra essa construção e, como tal, constituem-se como uma ferramenta ao dispor do educador. Nesta sequência, assumindo o seu papel de gestor do currículo, o educador deverá ter em consideração aspetos como a organização da sala, os materiais que disponibiliza e o tipo de experiências que propõe ou promove. Esta é uma ideia também presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) ao mencionar que esta dimensão (organização do espaço) deverá ser pensada de forma a incluir materiais versáteis, nomeadamente materiais naturais (pedras, folhas, paus...) e materiais reutilizáveis (tecidos, madeiras, caixas...). (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

A brincadeira constitui, incontestavelmente, uma das mais ricas e naturais vias de construção do conhecimento. Zavalloni (2009, p. 28) quando redigiu os Direitos naturais das crianças referiu que, atualmente, “Não é possível para as crianças fazerem independentemente seja o que for, (nomeadamente) brincarem sozinhas.” Contudo, apesar de defender a espontaneidade e autonomia destes momentos, é evidente que o papel do educador assume-se, uma vez mais, como regulador e desafiador das aprendizagens. Ao afirmá-lo não pretendo dizer que o adulto deva sistematicamente integrar a brincadeira ou interferir nas mesmas. Spodek e Saracho (1998) reiteram esta conceção ao afirmarem que, muitas vezes, basta introduzir novos (e intencionais) materiais na sala para que uma brincadeira se inicie. Ao fazê-lo, apesar de não intervir nas interações que dali surgirão, o educador direcionou a brincadeira com intencionalidade. Desta forma, reforçando a importância da exploração sensorial, a brincadeira pode servir de mote para que esta aconteça. Ao invés de introduzir materiais plastificados e comerciais, ou com uma função pré determinada, o educador

pode levar para a sala materiais versáteis, que permitam diversas utilizações e formas diferentes de exploração.

A ideia expressa no parágrafo anterior relaciona-se diretamente com o conceito de brincar heurístico. De uma forma geral, o brincar heurístico consiste em, segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 147), “(...) oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos.” Trata-se, portanto, de uma atividade que, embora introduzida pelo adulto, permite uma exploração espontânea e autónoma. Quando nos referimos à aprendizagem a partir das experiências sensoriais, a brincadeira heurística constitui uma abordagem de relevo pela sua utilização de materiais naturais e objetos de uso quotidiano. O Cesto dos Tesouros, inventado por Goldschmied (1987), tem na sua composição precisamente esta tipologia de objetos. A autora realça que nenhum dos objetos colocados no cesto dos tesouros é de plástico. Ao invés disso, são objetos “de casa”, materiais naturais, entre outros, que apelam ao uso dos sentidos na sua exploração.

As deslocações ao exterior constituem outra prática que privilegia o tipo de exploração e a aprendizagem que tenho vindo a referir. Tal como refere Horn (2017, p. 89), “As crianças hoje, em sua grande maioria, veem-se privadas de desfrutar do espaço ao ar livre e de conviver com a natureza.” Muitas vezes quando, por exemplo, o educador quer falar sobre o outono, que as folhas caem, fá-lo através de imagens, de livros ou de pesquisas. Porém, essa dinâmica, centrada no adulto, pouco (ou nenhum) sentido terá para a criança. Paradoxalmente a esta realidade, McMillan (1930, cit. por Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 28) “ênfatiza a centralidade das vivências no jardim, em detrimento das lições, fotografias ou conversas teóricas.” Continuando a mesma perspetiva, o autor salienta ainda que “as lições e conversas sobre aquilo que pode ser observado ou feito no jardim ficam sempre aquém das expectativas” (ibidem) Uma vez mais, a decisão de como gerir e incitar uma descoberta, recai no educador e na sua conceção de criança e educação. Ao considerá-la um ser ativo na construção do seu conhecimento e aprendizagem, o Educador de Infância proporciona a melhor oportunidade para que tal aconteça. Esse caminho faz-se, do ponto de vista que tenho

vindo a defender, com base nas experiências concretas e diretas sobre os objetos. Esta ideia é igualmente reiterada por Gallahue & Ozmun (2006, cit. po Bilton *et al*, 2017, p. 29) ao referirem que, “nos primeiros anos de vida, a ativação do corpo e dos sentidos assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se que experiências concretas, nas quais a criança pode agir ativamente, serão mais sustentadas e duradouras.”

Por fim, julgo ser preponderante referir uma outra dimensão intrínseca ao papel do educador enquanto gestor do currículo: o tempo. Aqui o fator tempo não se prende diretamente com a organização da rotina da sala. Ao invés disso quero realçar apenas a importância de dar tempo e espaço à criança para explorar o que a rodeia. Esta ideia, conforme Fortunati (2009, p. 156, cit por Horn, 2017, p. 31) pretende simplesmente “Evitar que a pressa se apodere da situação permite que cada um possa amadurecer a própria autonomia, contendo as frustrações de tentativas malogradas, proporcionando tempo e oportunidade para tentar de novo (...)”.

Quando falamos da exploração sensorial, a conceção acima referida assume-se como essencial para que a aprendizagem ocorra. Ao expormos intencionalmente a criança a um novo material, a uma nova situação, há que ter presente que a sua exploração apenas depende de si e do seu interesse. Como tal, “(...) a disponibilidade de um tempo capaz de permitir às crianças iniciarem, darem continuidade e concluírem os seus projetos é fator decisivo no entendimento de uma criança protagonista, na medida em que lhe possibilita fazer escolhas de acordo com o seu interesse, refletir sobre os materiais escolhidos, manipulá-los elaborando conceitos, para construir toda a sequência de ações, do início ao fim.” (Horn, 2017, p. 31) Fornecer à criança materiais novos, proporcionar experiências diferentes daquelas a que estão habituadas, apenas trará aprendizagens significativas se o educador respeitar o tempo de exploração de cada criança. Segundo Grande (2018), o adulto, nesta situação, deverá interferir o mínimo possível. As crianças apenas “(...) precisam de tempo para viver o abstrato. Precisam de decodificar aquilo que lhes inquieta o pensamento, de fazer trocas, de experienciar situações modificáveis.” (Grande, 2018, p. 34)

### **3. A importância do espaço exterior para a aprendizagem sensorial da criança**

Tal como mencionado no ponto anterior, as idas ao exterior constituem uma das mais ricas fontes de aprendizagem por exploração através dos sentidos. Esta conceção, referenciada na literatura pedagógica foi também observada por mim no decorrer de todos os estágios realizados. Quer em contexto de creche quer no de jardim de infância, os momentos do recreio constituíam autênticos “laboratórios” de experiências. Desta forma, fez para mim todo o sentido incluir neste projeto um capítulo dedicado exclusivamente a esta temática. Recordo um menino, de catorze meses, cuja brincadeira que mais interesse lhe suscitava (e onde investia o seu tempo no recreio) era simplesmente mexer nas folhas secas e encher a mão com areia. Sentava-se junto ao canteiro e ali ficava: enchia a mão com areia, abria, observava a areia a cair e repetia o processo. Era claramente uma experiência que lhe suscitava prazer, curiosidade e por isso envolvia-se e concentrava-se nela. Esta exploração dos elementos da natureza têm “(...) um elevado grau de apelo sensorial capaz de produzir múltiplas experiências sensoriais importantes nesta faixa etária” (Esteves, Pinheiro, Campos, & Raimundo, 2018, p. 16). Bilton *et al* (2017, p. 48) vão ao encontro desta ideia ao referirem que “Os estímulos existentes nos espaços naturais permitem diferentes explorações e atividades, instigando a curiosidade e ímpeto exploratório.”

Num espaço equipado com os mais diversos recursos são os elementos naturais que, por vezes, mais interesse suscita na criança. Esses elementos, considerados por Wooley & Lowe (2013, cit. por Bilton *et al*, 2017, p. 48) “(...)multissensoriais, possibilitam inúmeras possibilidades de utilização, em função do interesse e características de cada criança.”

Ao refletir sobre pequenas ações como a descrita anteriormente, o educador apercebe-se que a criança não só retira prazer da brincadeira que auto iniciou, como também mobiliza diversos conceitos matemáticos, desenvolve competências no domínio da linguagem (ao comunicar com os pares as suas descobertas), tudo isto partindo apenas da manipulação de um material (natural) que lhe oferece um estímulo sensorial com o qual não contactam diariamente. Através da experimentação e repetição, verifica-se a emergência do pensamento científico. Nesta sequência “Através de processos de experimentação e repetição, a criança vai ganhando novas

informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais.” (Athey, 2007; Bilton, 2010; Nuybrown, 2011. Cit.por Bilton *et al*, 2017, p. 49)

Outro fator que considero indissociável nos momentos exteriores prende-se com as interações entre crianças que lá ocorrem. O exterior apresenta-se para a criança com uma conotação ligada à liberdade. Ela associa que aquele é um momento em que pode correr, saltar, brincar sozinho, acompanhado... É um momento em que muitas vezes são testados limites. No jardim-de-infância onde decorreu o estágio existiam várias árvores no espaço exterior. Tregar o tronco da oliveira era um dos desafios mais aliantes para as crianças. Guardando uma certa distância, numa postura de observadora participante, ficava a observar as brincadeiras que lá ocorriam. Era frequente ver crianças a ajudarem-se mutuamente, a motivarem os que não possuíam tal habilidade. Do ponto de vista da teoria de Vygotsky, estas brincadeiras ilustram o que o autor define de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A Zona de Desenvolvimento Proximal “(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1991, p. 97)

Por outro lado, as deslocações ao exterior não são a única forma de explorar o que a natureza nos oferece. Trazer os materiais naturais para dentro das quatro paredes da sala poderá, igualmente, constituir-se como uma rica ferramenta de trabalho. Assim sendo, cabe ao educador criar, tal como refere Oliveira – Formosinho e Araújo (2013, cit. por Esteves, Pinheiro, Campos, & Raimundo, 2018, p. 18), “(...) uma permeabilidade entre os espaços interior e exterior, ou seja, quando a criança sai para o exterior para interagir com a natureza e também quando a natureza entra na sala de atividades.” Com isto pretendo enfatizar a ideia de que todos os materiais, seja um galho de uma árvore, uma folha ou um livro, poderão despoletar inúmeros projetos e aprendizagens. Cabe ao educador, enquanto gestor do currículo, estar atento às iniciativas e curiosidades da criança, permitindo uma articulação “(...) entre os espaços interiores e

exteriores, assumindo que ambos, de acordo com as suas características, contribuem para o processo de aprendizagem e crescimento.” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 153)

---

## Capítulo II

### Metodologia de Investigação

---



Num contexto educativo, deparamo-nos frequentemente com situações que exigem de nós uma grande capacidade reflexiva. Questionar-se e inquietar-se são (ou deveriam ser) características intrínsecas aos estudantes na formação inicial e profissionais de educação. Coutinho *et al* (2009, p. 356) referem que, “ (...) a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos (...)”. Surge desta forma a necessidade de investigar, não apenas no sentido de encontrar respostas a questões, mas também no sentido de agir perante o que se investiga. Dewey (1989, cit. por Esteves L. M., 2008, p. 27), uma das figuras de referência no campo da Investigação-ação, refere que um “Os professores que não exercem o pensamento reflexivo no seu quotidiano escolar assumem como garantida e única a prática existente.” Teresa Ambrósio (2001) refere que o docente é muitas vezes invadido por questões que o fazem “(...) parar para pensar, parar para tentar desenvolver e aprofundar uma atitude mais reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia.” Foi com esta conceção bem presente que, ao iniciar o primeiro período de estágio, observei práticas, situações e comportamentos, detetando algumas fragilidade e constrangimentos que, na minha opinião, poderiam ser melhorados e otimizados.

Devendo ser a profissão docente um exercício constante de questionamento, investigação e, conseqüentemente, ação, o presente capítulo surge precisamente com o intuito de obter um conhecimento mais aprofundado e rigoroso acerca destes termos. Ao longo deste capítulo, serão apresentadas definições, pontos de vista de autores de referência, entre outros aspetos, que se mostraram uteis e imprescindíveis na realização deste projeto de investigação.

## **1. O Paradigma Interpretativo**

Quando falamos em investigação, torna-se importante perceber antecipadamente o paradigma segundo o qual o estudo é orientado. Denote-se que o termo paradigma aqui utilizado, diz respeito, segundo Gubba (1990, p. 17, cit. por Aires, 2015, p. 18), a um “conjunto de crenças que orientam a ação.” Coutinho *et al* (2009, p. 356) reafirmam ainda que um paradigma refere “(...) uma forma diferente de ver do mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis (...)”. Por outras palavras, consoante o paradigma adotado, o investigador irá seguir determinados critérios e teorias, influenciando não só o tipo de questões que coloca, como também a interpretação que faz dos problemas.

Este projeto de investigação, dado que a metodologia subjacente à sua realização é a Investigação qualitativa, tem na sua base o paradigma interpretativo. O paradigma interpretativo, como o próprio nome sugere, valoriza a interpretação de observações, ao invés da sua comprovação. No contexto educativo, o paradigma interpretativo assume a sua relevância ao atribuir ao educador de infância o papel de investigador que deteta, observa e reflete acerca das situações / atos educativos. Não se pretende, por isso, que se encontre uma explicação passível de ser generalizada a outros contextos até porque, tal como sugere Merieu (2008), o facto de se tentar incessantemente elaborar “diagnósticos” em educação, não gera conhecimento. Esta é, considerada pelo autor, uma prática antagónica uma vez que apenas conduz o educador de infância a intervenções estandardizadas, desvalorizando desta forma o carácter reflexivo indispensável à prática educativa.

## **2. A Investigação Qualitativa**

Ao utilizarmos o termo investigação remetemos para a descoberta de algo novo. Uma questão sem resposta, um problema que é necessário solucionar, são pontos que podem despoletar uma investigação. Esta é uma afirmação reiterada por Tuckman (2000, p. 5) ao afirmar que “A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.” Esse processo é, frequentemente, reduzido a números e gráficos que, por sua vez, se traduzem em respostas. A investigação qualitativa, por

seu turno, parte da observação e descrição minuciosa de factos, os chamados dados qualitativos, desta forma, “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Em contextos educativos, a investigação qualitativa assume uma relevância inexorável. As suas características fazem de si uma das principais ferramentas de investigação neste âmbito. Um investigador, para obter dados fidedignos, desloca-se para o ambiente natural do seu objeto de estudo. Esta é, segundo Bogdan & Biklen (1994, p.47), a primeira característica da investigação qualitativa – “(...) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”

Tendo em consideração que o presente projeto tem por base as observações e intervenções realizadas em contextos de creche e de jardim-de-infância, a forma mais adequada de investigação é a qualitativa. Ao afirmá-lo baseio-me na minha convicção de que, apenas o contacto direto com a realidade, no contexto em que as ações ocorrem, me podem fornecer dados para desenvolver um projeto de investigação. Um investigador, ao integrar o contexto sobre o qual pretende saber mais, tem consciente que o processo que conduziu a uma determinada ação constitui a fase mais importante e rica do seu trabalho. Sendo que, *Como* e *Porquê* constituem a grande maioria das frases de um investigador, a observação direta revela-se mais uma vez um recurso de excelência. Se pensarmos que os bebés ainda não conseguem utilizar a linguagem oral para se exprimirem corretamente, essa ferramenta assume-se, indubitavelmente, como a única forma possível de recolher dados. Esta prática é, segundo Adler e Adler (1994) de cariz essencialmente naturalista. Segundo os autores, a observação tem lugar “(...) no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana.” (Adler & Adler, 1994, cit. por Aires, 2015, p. 25)

### **3. A Investigação – Ação**

Ao longo do ponto anterior, referi a importância da investigação qualitativa na educação e a reflexão como característica fundamental dos docentes. Estes dois fatores assumem um maior sentido se relacionados com a Investigação ação. O termo Investigação – ação é, de uma forma genérica, “ (...) o estudo de uma situação social no

sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.” (Elliot, 1991, cit. por Esteves, 2008, p. 18) . McKernan (1998, cit. por Esteves, 2008, p. 209), por seu lado, define Investigação - ação como “(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar (...)”. Poderia mencionar aqui uma série de outros autores originando um variado leque de definições, contudo, julgo que estas duas perspetivas resumem aquilo que, para mim, é a investigação-ação, i.e., um processo, que tem lugar num determinado contexto, em que o investigador, a partir do seu olhar atento e reflexivo, deteta uma (ou mais) situações que poderão ser estudadas e investigadas de forma a produzir mudanças e/ou melhoramentos. Essas situações não têm que, obrigatoriamente, constituir pontos negativos ou fragilidades. Podem simplesmente constituir práticas ou ações que, do ponto de vista do investigador, podem ser melhoradas e otimizadas.

De forma a explicar melhor o que acabei de referir, vou utilizar como exemplo a questão que despoletou o meu projeto de investigação. No decorrer do estágio na creche, apercebi-me que, apesar de existente, a exploração a partir das experiências sensoriais era muito reduzida. Esta conclusão teve origem, essencialmente, em observações que realizei. Ao indicá-la, não considerei que a prática das profissionais da instituição fosse desadequada ou limitadora para as crianças. Contudo, apercebi-me que, apesar de não limitarem essas experiências sensoriais, também não as proporcionavam intencionalmente. Caso eu não tivesse adotado uma postura de observadora, curiosidade e questionamento, não teria detetado esta fragilidade.

A Investigação-ação no contexto educativo, segundo Sanches (2005, p.130), ao originar novos conhecimentos sobre as práticas, “(...) pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.”. Para que tal aconteça, um projeto de Investigação ação terá, obrigatoriamente, que partir de uma questão problema, ou seja de uma situação detetada pelo investigador que possa constituir um problema suscetível de ser investigado e melhorado. Esta questão permite ao investigador centrar-se “(...) nos tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” (Esteves L. M., 2008, p. 80). Partindo desta premissa, surgiu, no âmbito desta investigação, a questão de partida: ***Como promover as experiências***

***sensoriais na creche e no jardim de infância?*** Contudo, é importante realçar que uma pergunta de investigação-ação nunca é uma pergunta fechada e estática pois, tal como afirma Gadamer (1977, cit. por Alves e Azevedo, 2010, p. 54), “(...) o que é fundamental na pergunta é o facto de abrir, e deixar abertas, as possibilidades.”. No decorrer do processo, podem surgir fatores que exijam uma adaptação da questão inicial. Desta forma, podemos afirmar que, a questão de Investigação-ação é apenas “(...) um ponto de partida aberto e flexível.” (Esteves L. M., 2008, p. 81), em que “O seu objetivo é, não só, mapear e definir direções possíveis para a investigação, mas também explorar o inesperado. (Alves & Azevedo, 2010, p. 55). Estas questões são por isso sempre orientadas para a ação, ou seja, ao formular a questão problema, o investigador não o faz de forma a obter apenas uma resposta. Ao invés disso, essa questão é elaborada na perspetiva da ação.

Outra característica inerente à Investigação – ação prende-se com o facto de se desenvolver por fases. Foram muitos os autores que descreveram e sistematizaram as fases de desenvolvimento da investigação ação e, como tal, são várias as conclusões a que chegaram. Ainda assim, independentemente das diversas conceções, o seu desenvolvimento cíclico ou espiral é um dado unânime. Este caráter cíclico faz com que um projeto de Investigação-ação se desenvolva seguindo a sequência de planificação, ação, observação e reflexão. Chegando à ultima fase (a reflexão), dá-se “(...) início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.” (Coutinho, et al., 2009, p. 366).

Por tudo o que foi referido anteriormente, é fácil perceber a complexidade que envolve um projeto desta índole. Este é um processo longo e moroso. O seu término é sempre difícil de prever pois, o cariz cíclico da investigação – ação, poderá dar origem a novas questões, que poderão gerar novos projetos. À medida que um investigador recolhe dados, integra a situação que está a investigar e reflete sobre a mesma, irá, certamente, deparar-se com questões que, *à priori*, não estavam previstas. São características como as que acabei de referir que fazem da Investigação-ação não só um meio de encontrar respostas a questões e soluções para problemas, mas essencialmente de gerar mudanças.

## 4 – Recolha e Tratamento de Informação

### 4.1. Observação Participante

Definida a questão de investigação-ação, tornava-se imprescindível pensar nas técnicas e instrumentos de recolha de informação, ou seja, sabendo aquilo que se pretende do projeto de investigação há que selecionar as formas mais adequadas de recolher, registar e interpretar os dados. Quando se fala em investigação qualitativa e investigação-ação, a observação é, inevitavelmente, referida como um recurso de excelência.

Observar é uma tarefa aparentemente fácil de realizar. Sendo uma capacidade intrínseca ao ser humano, qualquer um de nós é capaz de fazê-lo. Porém, observar em investigação é um processo complexo, que requer rigor. O investigador, a partir da observação direta, recolhe informações *in loco*, das experiências vivenciadas na primeira pessoa. Tal como refere Esteves (2008, p. 87), “ A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” Quando desenvolvida no contexto educativo, esta técnica assume uma maior relevância pois, apenas assim, o investigador não só tem acesso às situações no momento em que estas ocorrem, como também consegue perceber em que contexto é que elas acontecem, o que as origina, como os sujeitos agem, entre outros dados. Falando especificamente no meu projeto de investigação, a observação foi, indubitavelmente o meu recurso de excelência e a base de toda a investigação. As ações das crianças, se não forem observadas no seu contexto real, são muitas vezes desprovidas de sentido.

A observação poderá trazer consigo algumas dificuldades, nomeadamente a questão de o investigador – observador, ser um participante ativo no contexto que está a investigar. Eu, enquanto estagiária numa instituição, deparei-me com esta sobreposição de papéis. Ser uma observadora participante trouxe-me vantagens e, obviamente, inconvenientes. As vantagens recaem no facto de observar estando completamente imersa naquele contexto. Os inconvenientes poderiam ter surgido da “(...) familiaridade total com o contexto e do envolvimento racional e emocional da cultura local, fatores que operam como bloqueadores de discernimento.” (Esteves L.

M., 2008, p. 87). Para fazer face a essas possíveis limitações, o investigador deverá, não só estar bem centrado na sua problemática, como também utilizar estratégias e técnicas que lhe permitam ser factual, descritivo e racional nas suas observações. As notas de campo, os registos fotográficos (e vídeos) e os diários são, de entre as várias técnicas, as seleccionadas por mim a fim de proceder à descrição das minhas observações.

#### **4.2 Notas de Campo**

Podemos definir notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Ao fazê-lo, o observador garante que nada ficará esquecido. Esteves (2008, p. 88) refere mesmo que o objetivo deste instrumento de recolha de informação é “(...) registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” No primeiro contexto de estágio que integrei, fiz das notas de campo uma das principais ferramentas para os meus registos. Por vezes, dada a agitação vivida no momento, não conseguia registar imediatamente após a ação. Quando assim acontecia, utilizava a hora de almoço ou a hora do descanso das crianças para fazê-lo. Nessa altura, os acontecimentos ainda estavam bem presentes na minha memória. Essas notas, apesar de serem na sua essência um registo muito factual e objetivo, eram também “ (...) anotações extensas, detalhadas e reflexivas (...)” (Esteves L. M., 2008, p. 88). Ainda assim, dado que o meu projeto de Investigação-ação se centra no desenvolvimento das crianças (a partir das experiências sensoriais), existem acontecimentos e situações que, apesar de objetivos, envolvem uma interpretação pessoal da minha parte. Realço, contudo, o facto de apesar de referir o termo interpretação pessoal, não descuido da imparcialidade e rigor inerente ao processo de investigação em curso.

Tal como frisei anteriormente, as notas de campo foram utilizadas por mim com o objetivo de registar clara o que observei nos instantes anteriores. Ainda assim, no final do dia, sinto que existia ainda uma necessidade de clarificar e refletir mais aprofundadamente sobre essas questões. Nesse sentido, o diário assume-se como

outra das ferramentas utilizadas por mim para registar as observações. Esta difere das notas de campo por ser uma narrativa mais extensa onde incluo “(...) interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias (...)” (Esteves L. M., 2008, p. 89). Geralmente, estes registos eram realizados no final do dia, num ambiente mais calmo pois, ao terem um cariz mais interpretativo e reflexivo, faz com que eu tenha que relacionar acontecimentos distintos, mobilizar observações e acontecimentos anteriores, especular acerca do futuro, interrogar-me... Tendo em consideração que o meu projeto de Investigação – ação tinha como base dois contextos de estágio distintos, era importante que os registos realizados pudessem ser consultados e (bem) entendidos semanas e meses após a sua realização. O diário, pela sua natureza “(...) descritiva, interpretativa e reflexiva.” (Esteves L. M., 2008, p. 89), é a ferramenta que, para mim, mais facilita esse processo.

#### **4.3 Registos Fotográficos**

Além das técnicas supracitadas, a fotografia, surge como outra forma de registo utilizada por mim nesta investigação. Contudo, na minha opinião, este é um recurso que deve ser utilizado com alguma cautela e ponderação. Se é certo que atualmente, uma câmara fotográfica ou um telemóvel fazem parte do quotidiano de todos nós, para as crianças não passa de um brinquedo que suscita curiosidade e desejo de manipulação. Ao afirmá-lo baseio-me na minha experiência decorrente do primeiro estágio. Muitas vezes, quando utilizava a câmara do telemóvel para captar um momento, a ação da criança era imediatamente interrompida para se dirigir a mim para mexer no aparelho. Perante esta situação, o recurso fotográfico foi utilizado apenas de forma premeditada e não espontânea, ou seja, não recorri a este instrumento a fim de registar comportamentos e interações espontâneas das crianças. Ao invés disso, a câmara fotográfica foi colocada estrategicamente sempre que pudesse existir uma situação que fosse relevante para o projeto. Dadas as limitações referidas, o recurso ao material fotográfico foi um complemento aos meus registos e não uma ferramenta sistemática.



---

## Capítulo III

### Apresentação e Interpretação das Intervenções

No capítulo III apresento as intervenções realizadas no âmbito do projeto de investigação. Antes de proceder à descrição e interpretação, optei por realizar uma breve contextualização quer dos contextos onde se desenvolveram as intervenções, quer dos grupos de crianças.

Começo por descrever o contexto creche (Instituição A) e de seguida o contexto jardim de infância (Instituição B). No caso do estágio realizado em creche, do primeiro para o segundo momento, houve alterações quer no espaço físico, quer no grupo de crianças, pelo que senti necessidade de realizar duas descrições. Essa necessidade prende-se com o facto de ambos os espaços terem sido relevantes nas intervenções que apresentarei posteriormente.

Já o segundo ponto do terceiro capítulo diz respeito à apresentação e interpretação das intervenções realizadas em torno da questão ***Como promover as experiências sensoriais na creche e no jardim de infância.***

### **1. O Contexto de Creche: Instituição A**

A Instituição A abriu em 1979 por uma Comissão de trabalhadores de uma fábrica local. No início, a prioridade dirigia-se aos filhos dos trabalhadores da fábrica. Atualmente a instituição encontra-se aberta ao público em geral, não se encontrando já ligada à fábrica. No que ao seu estatuto jurídico diz respeito, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Situa-se num bairro social onde coabitam famílias oriundas de diversas nacionalidades e etnias o que se reflete no público que procura a creche.

A creche tem capacidade para trinta crianças com idades compreendidas entre os três e os trinta e seis meses. A Instituição funciona em dois edifícios com um exterior comum. Num edifício funciona o berçário e a sala de 1 / 2 anos, no outro edifício funciona a sala dos 2 / 3 anos.

O quadro pessoal é constituído por: duas Educadoras de Infância sendo que, uma delas, acumula a função de Coordenadora Pedagógica, quatro Auxiliares de Educação

(duas Auxiliares por sala) e uma Auxiliar de Serviços Gerais (que exerce funções nos dois espaços).

### **1.1. Descrição do Espaço**

O espaço físico é constituído por duas salas distintas: a Sala do Berçário e 1/ 2 anos e a Sala dos 2 / 3 anos. A disposição destas duas salas é muito peculiar por se situarem em prédios distintos. Contudo existe uma ligação através do parque exterior, garantindo assim a privacidade do espaço. Ambas as salas funcionam no rés do chão de três assoalhadas devidamente modificado e adaptado.

Ao longo dos dois períodos de estágio, tal como referido anteriormente, passei pelas duas salas. Tal aconteceu porque as Educadoras acompanham o grupo ao longo da sua passagem pela creche. Desta forma, quando o grupo do Berçário/ 1/ 2 anos transitou para a Sala dos dois anos, a equipa acompanhou-o. Seguidamente descrevo os dois espaços.

#### **1.1.1. Descrição do espaço do primeiro momento de estágio: Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos**

O espaço do Berçário / Sala 1/ 2 anos é composto por três salas distintas unidas por um corredor. Uma vez que as diferentes salas não tinham um nome associado, ao longo do estágio refiro-me às mesmas como *Sala Grande*, *Sala dos Berços* e *Sala Pequena*. Antes de proceder a uma breve descrição destes espaços, julgo ser pertinente referir que apesar de existirem três salas, é um espaço onde não existem portas fechadas permitindo que os bebés circulem (assim que a sua capacidade de locomoção o permita) entre as várias divisões. A forma como a Educadora permite que as crianças se apropriem do espaço diz muito relativamente à sua prática. Tal como refere Jablon, *et al* (2009, p. 34), o ambiente que se cria “(...) leva as crianças a certos tipos de descobertas(...)” e ao educador cabe o papel de “(...) facilitar o pensamento e a aprendizagem das crianças à medida que descobrem seu significado próprio em suas experiências.”. (idem) Este é, aliás, um aspeto contemplado no Projeto Pedagógico da Sala, referindo a peculiaridade do espaço. No referido documento, é ainda possível ler:

“A organização do espaço educativo é, muito provavelmente, um livro aberto que dá a conhecer o Educador de Infância. Mais do que arrumar livros, tapetes, almofadas, jogos, bonecas, tintas e carros, organizar uma sala implica definir prioridades, interesses e saber gerir recursos e constrangimentos. A gestão que é feita do espaço e dos materiais assume um papel muito relevante no decorrer de uma prática pedagógica, uma vez que pode condicionar atividades, promover ou limitar interações, favorecer autonomia e iniciativa. Neste sentido, é possível falar-se duma relação recíproca entre a organização do espaço e a filosofia educativa dos profissionais de Educação.”

(Projeto Pedagógico da Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos)

A *Sala Grande* situa-se junto à porta de entrada tornando-se desta forma no local de acolhimento das crianças. Uma vez que este é um espaço destinado a bebés, não existe uma organização da sala com áreas definidas. A prioridade é que haja espaço para brincar, livre de obstáculos e entraves à locomoção, razão pela qual não existe uma única mesa ou cadeiras na sala (excetuando os momentos de refeição). Ainda assim é possível distinguir:

- Zona do colchão: onde estão materiais de construção, peças de encaixe e cubos de várias cores. Junto ao colchão existe uma estante que, além de garantir a arrumação destes materiais, contém também uma aparelhagem e uma televisão. No colchão estão ainda diversas almofadas que permitem um maior conforto aos bebés nos momentos de exploração dos materiais e convívio.
- Zona do tapete: neste espaço é possível encontrar um pequeno móvel de gavetas (acessível aos bebés) onde se guardam os brinquedos de pequenas dimensões; uma barra de locomoção e ainda um espelho.
- Zona do colchão (2): nesta zona está apenas um colchão sem qualquer objeto, móvel ou brinquedo. Este espaço está disponível para que, ao longo do dia, as

crianças lhe deem a utilidade que desejarem (podem transportar para lá os brinquedos, podem ficar simplesmente lá sentados, deitados...)

- Zona do Balcão: o balcão divide a sala da copa e tem como finalidade servir os adultos e, simultaneamente, as crianças. Para os adultos serve de arrumação aos utensílios que mais se utilizam ao longo do dia e, como tal, devem ser de fácil e rápido acesso (guardanapos, folhas de registo, etc.). Nas estantes inferiores do balcão guardam-se os brinquedos de maior dimensão.

Na *Sala dos Berços* encontram-se, tal como o nome sugere, os berços (seis no total). Cada bebé possui o seu próprio berço “(...) localizado no mesmo lugar todos os dias. Essa combinação de consistência e segurança pode ajudar o bebé a sentir-se em casa mais rápido.” (Gonzalez - Mena & Eyer, 2014, p. 62). Neles estão também guardados os objetos pessoais de cada um (bonecos de dormir, entre outros pertences).

Na *Sala Pequena* existe uma pequena área de leitura equipada com diversos livros adaptados à faixa etária das crianças e um móvel onde se guardam alguns pertences das crianças (roupa, fraldas). Tal como na Sala Grande, neste espaço existe uma barra de locomoção e um espelho. Esta divisão é utilizada também como “dormitório” onde, na hora das sesta, são colocados os catres.

### **1.1.2. Descrição do espaço do 2º. momento de estágio: Sala dos 2 / 3 anos**

Apesar de a sua estrutura ser semelhante à Sala do Berçário / Sala 1/ 2 anos , a organização da Sala dos 2 / 3 anos é distinta. Tal como referi na descrição do Berçário, também as divisões que compõem a Sala dos 2 / 3 anos, não possuem um nome específico. Desta forma, acordei com a Educadora Cooperante, denomina-las como: *Sala Grande, Sala dos Livros e dos Instrumentos Musicais e Sala da Expressão Plástica.*

- A *Sala Grande* é o local onde ocorre, maioritariamente, o momento do acolhimento. Porém difere na sua organização. Uma vez que a idade e as necessidades das crianças são diferentes, aqui já existem áreas definidas:

- Área da Casinha e dos Bebés: neste espaço encontra-se uma pequena cozinha apetrechada com os respetivos materiais (pratos, talheres, “comida”, entre outros) e um catre “transformado” em cama para os bebés.

- Área das Construções /Tapete dos Carrinhos: nesta área existem diversas caixas (devidamente identificadas) onde se guardam os carrinhos e as peças de encaixe.

- Zona das mesas: a zona das mesas (duas mesas) é utilizada essencialmente para os momentos de refeição. É também aqui que as crianças exploram os jogos.

- Área dos jogos: nesta área, situada junto à zona anterior, existe um móvel (que se destina também à arrumação de alguns materiais da Educadora) onde se encontram os jogos acessíveis às crianças.

- A Sala dos Livros e dos Instrumentos Musicais contem um tapete com as almofadas de cada criança onde, diariamente, se realizam os momentos de grande grupo. Também aqui é possível encontrar uma estante com livros que as crianças podem utilizar sempre que desejarem.

- Na Sala da Expressão Plástica existem alguns móveis de arrumação. Aqui os materiais (canetas, folhas,etc) não se encontram ao alcance das crianças. Esta sala, à semelhança da anterior, é igualmente utilizada para a hora do descanso. Neste período todos os materiais são arrumados dando lugar aos catres.

Dada a temática deste projeto, faz sentido mencionar neste ponto que os materiais que existem na sala não possuem uma grande variedade de texturas, formas e outros atributos que potenciem a exploração sensorial. Desta forma, as minhas observações em contexto de sala, a partir das brincadeiras e intervenções espontâneas das crianças, foram diminutas. Sendo que “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.”( Esteves, 2008, p. 87), o facto de não ter ao alcance das crianças, no seu dia a dia, diversos tipos de materiais, impediu-me de observar a forma como era feita a sua exploração, bem como otimizar esses momentos.

### **1.1.3. Descrição do Espaço: Exterior**

O espaço exterior, comum às duas salas, tinha um piso sintético onde se situam o escorrega (pequeno) e uma casa de plástico. Disponíveis, embora não estejam permanentemente no pátio, existem ainda materiais como triciclos, bolas, arcos, entre outros. Este espaço é delimitado por um muro rodeado por canteiros com vegetação, despertando nas crianças a vontade de mexer na terra e nas folhas, escondendo-se atrás das árvores. Este foi o espaço onde realizei mais observações no âmbito do meu projeto de investigação. Gallahue & Ozmun (2006, cit. por Bilton et al, 2017, p. 29) referem que “nos primeiros anos de vida, a ativação do corpo e dos sentidos assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se que experiências concretas, nas quais a criança pode agir ativamente, serão mais sustentadas e duradouras.” Por este motivo, os espaços exteriores, que permitem à criança olhar o mundo para lá da janela, constituem-se como espaços importantes para o seu desenvolvimento, proporcionando-lhes sensações e experiências impossíveis de recriar num contexto de sala.

### **1.2 A Equipa Pedagógica**

Tal como já aqui foi mencionado, os dois momentos de estágio na Instituição A, tiveram lugar em dois espaços distintos. Todavia, apesar das alterações físicas, a equipa da sala manteve-se. Na sala do Berçário / 1 / 2 anos, bem como na sala dos 2/ 3 anos, a equipa pedagógica era composta por uma Educadora de Infância e duas Auxiliares de Educação.

A coerência entre o trabalho desenvolvido pelas profissionais da sala é um fator evidente nas suas práticas. Agir com intencionalidade educativa é uma ação partilhada pela equipa. Na Sala do Berçário, Educadora e Auxiliares têm bem presentes a perspetiva de *Educuidar* e a sua importância para a criança nesta fase de desenvolvimento. Bettye Caldwell (2005), encontrou neste termo a junção das duas vertentes mais relevantes no trabalho pedagógico na primeira infância: cuidar e educar. Segundo a autora, “Não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo

educar.” (Caldwell, 2005, p. 271) Esta conceção encontra-se, inclusivamente, explícita no projeto pedagógico da sala quando refere que “(...) os cuidados básicos devem ser intencionalmente pensados e desenvolvidos, de forma a potenciar o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, assim como o estabelecimento de relações afetivas securizantes.” (Fontes & Pinheiro, 1998, retirado de Projeto Pedagógico).

A partilha de informações entre a equipa pedagógica ocorre, na sua maioria, de forma informal. As reuniões e momentos de reflexão são escassos e, quando existentes, são pautados por conversas relacionadas com as épocas festivas.

Relativamente à comunicação entre as duas Equipas da Instituição, em muito se assemelha ao referido. Estes contactos cingem-se às conversas informais que, dado que as salas se localizam em edifícios distintos, são também eles escassos.

### **1.3 O Projeto Pedagógico da Sala do Berçário / Sala 1/2 anos**

No Projeto Pedagógico encontramos as linhas orientadoras pelas quais se rege a prática profissional da Educadora Cooperante. Nesse documento é possível perceber qual a conceção da Educadora Cooperante sobre o mesmo:

“O Projeto Pedagógico deverá, então, ser um instrumento de trabalho que integra as conceções/construtos pessoais do Educador, as características específicas do contexto de intervenção, assim como, todos os elementos que nele participam (crianças, equipa, famílias) e que, inevitavelmente, o influenciam e são influenciadas.”

(Projeto Pedagógico, 2016, p. 1)

Neste documento estão igualmente definidas as premissas teóricas segundo as quais a Educadora Cooperante orienta a sua prática: “A intervenção educativa desenvolvida é sustentada por uma Perspetiva sócio–interacionista–construtivista.” (Projeto Pedagógico, p. 12) Realça a sua inspiração nas teorias de Piaget e Vygotsky, ao referir que “o processo de desenvolvimento /aprendizagem acontece em contextos sociais



onde as crianças podem interagir com pares e adultos, mais capazes, uma vez que a partilha de saberes e experiências entre crianças e/ou adultos com diferentes capacidades, proporciona o aumento gradual da proficiência de cada um.” (ibidem)

#### **1.4. A caracterização dos grupos**

##### **1.4.1. Grupo da Sala do Berçário / Sala 1/2 anos**

O grupo da Sala do Berçário era constituído por treze crianças com idades compreendidas entre os cinco e os dezanove meses. Ao berçário pertencem cinco crianças (entre os cinco e os nove meses), à sala 1 /2 anos oito crianças (entre os treze e os dezanove meses).

De um modo geral, todas as crianças, e as suas famílias, foram recetivas à minha presença, aceitando com naturalidade as minhas intervenções. Dadas as faixas etárias em que se situam, num período caracterizado pela descoberta e curiosidade, as necessidades e interesses são muito distintos. O respeito por essas mesmas necessidades era um fator prominente na prática de toda a equipa pedagógica cuja “intervenção educativa (é) alicerçada nas crianças e respetivas capacidades, necessidades, interesses e ritmos.” (Projeto Pedagógico, p. 2) Este fator é ainda reforçado no Projeto Pedagógico ao referir que:

“O grupo de crianças tem faixas etárias bem distintas e, como tal, pretende-se que a equipa consiga assegurar experiências adequadas tanto ao 1º como ao 2º berçário, garantindo que os mais novos não são forçados a acompanhar os mais velhos, do mesmo modo que estes não são prejudicados por partilharem o espaço e o tempo com crianças mais pequenas.”

##### **1.4.2. O grupo da Sala dos 2/3 anos**

No segundo momento de estágio em Creche, apesar de se manter a equipa pedagógica, o grupo alterou-se. Nove crianças acompanharam a Educadora Cooperante para a Sala dos 2/ 3 anos, juntando-se a seis crianças que já a

frequentavam. Do grupo apenas uma criança era nova na Instituição, perfazendo um total de dezasseis crianças.

O facto de, no primeiro momento de estágio, ter contactado com todas as crianças nos momentos em que os dois grupo se encontravam no exterior facilitou a minha adaptação, tornando a minha presença e as minhas intervenções naturais.

### **1.5 Descrição e Interpretação das Intervenções realizadas**

Dadas as alterações verificadas do primeiro para o segundo momento de estágio em creche, as intervenções que se seguem estarão separadas: Intervenções realizadas com o Grupo da Sala do Berçário / Sala 1 / 2 anos e Intervenções realizadas com o Grupo da Sala dos 2 / 3 anos. Esta distinção fez para mim sentido pois, nos dois momentos, existiram intervenções importantes a referir no âmbito do tema deste projeto.

Outro ponto que julgo pertinente mencionar, refere-se ao carácter planeado e espontâneo subjacente às atividades/intervenções que vou descrever. Tal como tenho vindo a salientar ao longo deste documento, a exploração sensorial encontra-se fortemente intrínseca nas ações da criança. Desta forma, foram diversas as vezes que observei, registei e refleti sobre atividades auto iniciadas pelas crianças e que, de alguma forma, evidenciavam o objeto de estudo da minha intervenção. Quando tal acontecia, dependendo da ação que a criança realizava, optava por observar sem intervir. Noutras circunstâncias, caso percebesse que uma determinada ação poderia ser otimizada, intervinha ou simplesmente incentivava a criança a continuar.

Por outro lado, irei descrever intervenções planeadas por mim. Realço, contudo que, apesar de existir uma planificação prévia, esta foi sempre flexível de forma a adaptar-se às necessidades e interesses das crianças. Esta atitude resulta, na minha perspetiva, numa aprendizagem tão, ou mais, rica que a própria atividade planeada. Planear, tal como refere (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15) “implica que o/a educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” Contudo, os mesmos autores salientam que, tão

importante como planear, é considerar “(...) simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (ibidem)

Além das atividades espontâneas do grupo e das intervenções planeadas por mim, constam, no ponto em que descrevo as intervenções com o grupo dos 2 / 3 anos, propostas planeadas e realizadas pela Educadora Cooperante.

### **1.5.1. Intervenções realizadas com o Grupo da Sala do Berçário / Sala 1/2 anos**

#### **1. A brincadeira do D. no exterior.**

##### **Nota de Campo**

Interveniente: D. (criança de 14 meses)

Local: Parque exterior da Creche

Data: 24 de outubro de 2016

Hora: Período da manhã

*No espaço exterior cada criança brinca livremente: nos cavalos de baloiço, no escorrega, brincam com as bolas. Observei o D. ( 14 meses) que se sentou no canteiro e ficou a brincar com as folhas e a terra que estavam no chão. Mesmo que alguma criança se aproximasse dele, era ignorada. Agarrava, deitava fora, agarrava, deitava fora... Enchia a mão com terra e esvaziava. Repetiu o processo várias vezes. Saiu do canteiro com umas folhas na mão e foi procurar mais folhas. Sentou-se noutro sítio do pátio e continuou a brincar. As mãos sujas de terra, ao contrário da auxiliar, pareciam não incomodar o D.*

Esta nota de campo relata um episódio semelhante a muitos que acontecem diariamente e que, facilmente, não seria alvo de uma reflexão pedagógica. Esta foi uma situação que me suscitou interesse e que despoletou este projeto. Talvez por já ter observado as brincadeiras e interações do D. dentro da sala, tenha achado este comportamento atípico. O D. é um menino muito ativo, corre de um lado ao outro,

mexe em todos os objetos que encontra na sala, desarruma e derruba tudo, gosta de chamar a atenção dos colegas e dos adultos. Era para mim expectável que, no exterior, esse comportamento se mantivesse.

Nesta altura do ano, as deslocações ao exterior eram limitadas pelas condições climáticas, pelo que ainda não tinha observado como o grupo se apropriava daquele espaço. De uma forma geral, todas as crianças exploravam os materiais existentes no espaço, quase sempre individualmente. O D. deslocou-se para o canteiro e ali permaneceu. Começou por pegar nas folhas secas e pequenos ramos que estavam no chão e ficava simplesmente a manipulá-los. Ouvi a auxiliar a dizer para que saísse dali. Em tom de “ralhete” retirou-o do canteiro. Confesso que, naquele momento, não consegui questionar a sua atitude. Embora desconfortável com a situação, aceitei. Por sorte, o D. “desobedeceu” e, instantes depois, retomou a atividade. Continuei a observar, sem intervir mas, decidi que era importante conversar com a auxiliar para evitar que a atividade do D. fosse, novamente, interrompida. Questionei-a acerca da sua relutância quanto à brincadeira do D. A sua resposta baseou-se em dois argumentos: o menino iria ficar todo sujo e era uma brincadeira perigosa pois a criança podia, a qualquer momento, colocar uma pedra, uma folha, ou outro objeto na boca. Esta resposta leva-me a crer que, uma vez mais, os interesses do adulto prevalecem em detrimento da aprendizagem da criança. Num espaço onde tantas experiências estão ao alcance das crianças, os adultos deixam-nos confinados a um leque de atividades pré-estabelecidas: ora podem andar no escorrega (mas no sentido certo, se tentarem subir ao contrário já não é permitido), ora podem brincar com a bola, ou andar de triciclo. Tendo em conta a faixa etária deste grupo, estas são atividades que exigem quase sempre a intervenção do adulto. Questões como a autonomia, a capacidade de fazer escolhas ou lidar com frustrações decorrentes dessas escolhas, ficam, desta forma, comprometidas.

Numa altura em que as experiências sensório-motoras constituem o cerne da aprendizagem, são desvalorizadas e, neste caso concreto, reprimidas. Esta situação reforça a ideia expressa por Figueiredo (2010, p. 36) ao referir que “Quando a mobilidade e as ações das crianças no ambiente envolvente ficam comprometidas ou são mesmo inexistentes, a criança não se familiariza com o ambiente através da

utilização do seu próprio corpo e, conseqüentemente, não consegue perceber os estímulos potenciais aí existentes.” O facto de a criança ficar suja é um fator, na minha opinião, insignificante face à aprendizagem implícita naquela atividade. A roupa poderá ser mudada e o corpo poderá ser lavado enquanto que, aquele momento, jamais poderá ser vivido. O D., ao sujar as mãos e a roupa, está a sentir a textura e o cheiro da terra, a rugosidade, o peso e as formas das pedras. Ouve o som das folhas a amachucarem-se na sua mão. Quando enche a mão com terra e depois esvazia está a experimentar, ainda que de uma forma não intencional, conceitos como cheio/vazio, começa por adquirir noções de peso. Ao olhar para as pedras ou para os galhos, observa que uns são maiores que outros, ou seja, percebe noções de medida.

Todas estas experiências partiram de uma ação espontânea tendo um maior significado para a criança. Com esta reflexão acerca da atividade do D., não pretendo, de modo algum, menosprezar ou desvalorizar as experiências vividas dentro da sala. Ainda assim, olho para os espaços exteriores e para os materiais lá existentes como, utilizando as palavras de Malavasi (2018, p. 7), “ um campo de formação em que se pode experimentar, exercitar e manter o corpo e a mente ligados e em que o ser total, na sua completude e globalidade, encontra um espaço de diálogo interior.” Seguindo o mesmo ponto de vista, encontramos nas OCEPE, a conceção de que “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27)

## **2. A proposta dos Tubos Sensoriais**

Ao contrário da atividade apresentada no ponto anterior, que partiu da ação espontânea de uma criança, a proposta dos Tubos Sensoriais, teve por base uma planificação realizada por mim (Apêndice 2). Esta atividade tinha na sua planificação dois momentos distintos: primeiro seria realizada com o grupo das crianças mais velhas (1/2 anos) e, noutra fase, com o grupo dos bebés (dos cinco aos nove meses). Esta opção de dividir o grupo foi consensual entre mim e a educadora cooperante e teve na sua origem vários fatores. Uma vez que existiam idades muito díspares no grupo, a forma como a exploração dos materiais seria feita seria diferente. Por outro

lado, alguns aspetos práticos como a altura a que os tubos seriam colocados, tinham também que ser adaptados às idades e estaturas das crianças.

Tal como referido no parágrafo anterior, a planificação contemplava dois momentos distintos. Todavia, na prática, foram três as fases que constituíram a proposta dos Tubos Sensoriais. Ao longo do estágio, sempre preparei os materiais para as atividades dentro da sala, e, sempre que não havia necessidade de utilizar materiais perigosos, fazia essa preparação no chão, ou na mesa baixa para que as crianças pudessem observar e participar. Em simultâneo, aproveitava para dialogar com as crianças acerca do que estava a fazer. Ao fazê-lo pretendia que o grupo se envolvesse na atividade desde o início. Com esta prática não só captava a atenção das crianças, como despertava a sua curiosidade e lhes permitia observar o processo. Por outro lado, partindo das intervenções que as crianças iam realizando, era possível perceber quais os seus interesses, direcionando ou adaptando a atividade ao grupo. Quase sempre, quando propomos algo a uma criança, já vamos com “uma parte do trabalho feito”. Acabamos por privá-las da noção de que, anteriormente ao que lhes apresentamos, existe um processo que conduziu a um determinado produto.

A seguinte nota de campo demonstra precisamente essa fase da atividade que, embora não contemplada na planificação, acabou por proporcionar momentos significativos para o grupo e ricos em sensações.

### Nota de Campo

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária, Auxiliares e Crianças

Local: Sala

Data: 14 de novembro de 2016

Recursos materiais: papel autocolante, tubos de cartão (tolo de papel higiénico e rolo de cozinha),

Hora: Período da manhã

*Estava a preparar uma atividade para fazer com o grupo. Enquanto forrava uns cartões (uns tubos de papel higiénico e rolos de cozinha) as crianças foram-se aproximando. Nesse momento achei importante parar o que estava a fazer e dar a conhecer aquele material. Recortei umas tiras de papel autocolante. Colei essas tiras no chão e fiquei a observar o que eles faziam.*

*O S. (9 meses) ficou deitado no chão a tentar descolar o papel. O L. (16 meses) foi mais rápido (olhou para mim e disse já tá!). A M D. (17 meses) teve algumas dificuldades em descolar a ponta do papel (mas não desistiu). O A. (15 meses) também conseguiu rapidamente descolar o papel e logo de seguida colou-o na própria testa e começou a correr pela sala. O D. (14 meses) imitou o A. . A MI (12 meses) ficou muito envolvida na exploração do papel: descolou-o e depois agarrou-o com a ponta dos dedos ia colando o papel no dedo e descolando. Repetiu este processo várias vezes.*

Esta nota de campo demonstra as atividades que ficariam por fazer caso eu tivesse levado os tubos de papel já forrados com papel autocolante para a sala. A forma como cada um explorou o papel autocolante foi totalmente distinta. Uns envolveram-se mais no descolar, o que exigia alguma precisão e concentração. Outros, por serem mais crescidos e possuírem uma maior facilidade ao nível da motricidade, conseguiram descolar facilmente o papel e, a partir daí, utilizaram-no de maneiras diferentes. O A., por exemplo, percebeu que o papel autocolante não colava apenas no chão, colava em várias superfícies nomeadamente na sua testa. A M. ficou centrada na textura da cola. Cada vez que pousava o dedo na cola olhava para mim como quem queria dizer: *viste! Isto cola!* Era evidente que tinha descoberto algo que desconhecia e havia gostado daquela sensação.

Tal como aconteceu com os pedaços de papel autocolante, também deixei que manipulassem e descobrissem os tubos de cartão antes de forrá-los (e alguns já forrados).

### Nota de Campo

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária, Auxiliares e 3 Crianças (com 12, 15 e 18 meses)

Local: Sala

Data: 14 de novembro de 2016

Recursos materiais: tubo de cartão (tubo de papel higiénico)

*Com tanta brincadeira já tinha o material todo espalhado, incluindo tubos de papel pelo chão. O A.( 15 meses) pegou no tubo, dirigiu-se para o espelho da sala – fez o movimento como se fosse beber água. Aproveitei e meti-me com ele (queria que falasse e percebesse que o som da sua voz ia mudar). Mas ao mesmo tempo queria que ele descobrisse, não queria exemplificar. Ainda assim, pus o copo junto da boca e disse:*

*Eu: - Olá A.!*

*A: Oá!! (disse sem tirar a boca do tubo e sem desviar os olhos do espelho)*

*Eu não disse mais nada. Esperei para ver o que o A. ia fazer de seguida, se tinha percebido que o som da sua voz tinha sido diferente. Julgo que percebeu, pois começou a emitir sons e a rir. Peguei num tubo e comecei também a falar através dele, brincando com a voz.*

*A B.(18 meses) também me pareceu curiosa e por isso dei-lhe também o tubo. Imitou o A. Já a M.(12meses) não quis falar para dentro do tubo, ficou sentada no chão a manipulá-lo. Descobriu que rolava no chão.*

Realço o caráter espontâneo e não planificado desta intervenção e nas diferentes experiências vividas a partir da exploração livre dos tubos de cartão. Esta exploração, embora não estivesse prevista, remete para o conceito de brincadeira heurística. Esta abordagem, impulsionada por Goldschmied (2006) refere-se, de uma forma geral, a disponibilizar à criança vários objetos e materiais, num tempo e espaço controlados,



para que, sem intervenção do adulto, a criança possa descobrir, através da sua exploração, as suas características. O A., por exemplo, descobriu que, ao falar para dentro do tubo de papel, a sua voz “era diferente”. A M. percebeu que o tubo rolava no chão. A vertente sensorial manifestada através da perceção auditiva do A., ou da perceção tátil da M., a dimensão simbólica, em que o tubo se transformou num copo, a componente social, observada na interação do A. comigo a falar através dos tubos e da imitação da B. que também entrou na brincadeira estiveram subjacentes a uma atividade que surgiu de uma forma espontânea. No fundo, esta experiência, reitera a conceção das autoras acima citadas, quando referem que descobrir algo novo é “(...) o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direccionamento dos adultos, desde que tenham os materiais com os quais efetuarão essas explorações.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148)

Após a fase de exploração dos materiais, seguiu-se a atividade planeada (Apêndice 2). Dirigi-me para a sala pequena com o grupo de crianças mais velhas onde já se encontravam os tubos colados na parede. Esses tubos tinham tamanhos diferentes e estavam colocados a diferentes alturas (Apêndice 1). Estas diferenças de alturas tinham como intencionalidade criar diversos graus de dificuldade, garantindo que se adequavam quer às crianças mais baixas, quer às mais altas. A sala foi previamente preparada e foram retirados os brinquedos que habitualmente estavam na sala. Esta preparação pareceu-me importante pois pretendia que as crianças estivessem mais focadas nos materiais que lhes ia apresentar. Muitas vezes, um ambiente sobrecarregado em estímulos dificulta a concentração para o que, naquele momento, vai acontecer. O facto de dividir o grupo por faixa etária, foi outra estratégia que utilizei por considerar importante respeitar a forma como a exploração dos materiais seria feita em cada fase de desenvolvimento. Uma criança de sete meses, não iria explorar os materiais da mesma forma e tempo, que uma de catorze meses, por exemplo. Desta forma, foi garantido que todas crianças pudessem explorar e envolver-se na atividade num ambiente mais calmo, tranquilo onde o adulto estaria mais atento e disponível. Esta opção, reiterada por Lally (1995, cit. por Post & Hohmann, 2003, p. 64) “promove contactos pessoais entre as crianças, exploração silenciosa e atenção individualizada por parte do educador.” Ainda de acordo com a autora, o trabalho em

pequenos grupos “(...) oferecem conforto e sentido de pertença a cada um dos membros do grupo.” (ibidem).

As crianças não sabiam o que iam encontrar na sala. Quando lá entraram, apesar de os tubos já estarem colados na parede, o grupo dirigiu-se imediatamente para a caixa onde estavam os materiais: bolas de ping – pong, bolas de esferovite, bolas de lã (pompons), rolhas de cortiça, amêndoas e nozes com casca. Num instante a caixa ficou vazia.

#### Nota de Campo

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária e Crianças

Local: Sala Pequena

Data: 15 de novembro de 2016

Recursos materiais: bolas de *ping pong* e *bolas de lã*

Hora: Período da manhã

*Ouvia-se o bater as bolas de ping pong no chão! A B. não as larga: observa, mexe, atira para o chão...*

*A M.A. mexe nas bolinhas de lã, até as coloca junto da cara. Aproximou-se de mim, e passou a lã na minha cara (como que a dizer-me: sente, como é macio!)*

As crianças manipularam todos os objetos, ainda que fosse notório a preferência de cada um. Quanto aos tubos que estavam colados na parede, não suscitaram interesse. O interesse estava totalmente centrado nos objetos. Atribuí esse desinteresse ao facto de terem explorado previamente os tubos.

O comportamento da M.A. ao explorar as bolas de lã, remeteu-me para o que referem os autores anteriormente citados. Na sala, os brinquedos e materiais disponíveis são, na sua maioria, de plástico. Post & Hohmann (2003) referem que o ambiente é uma dimensão crucial na qualidade de experiências que as crianças lá realizam. Esse ambiente “ideal” deveria ser composto, segundos os autores, por texturas variadas nos pavimentos e superfícies, nas paredes, nos objetos e brinquedos. A lã, por exemplo, é um material macio, e a M.A. gosta de coisas macias e fofas. Aquela textura transmitia-lhe conforto, provavelmente remetia-a para a mantinha que trazia todos os

dias de casa. As texturas proporcionam sensações e, para a M.A., a sensação era reconfortante.

A intencionalidade por mim definida para a atividade estava atingida antes de concluir todas as propostas. Ainda assim, tinha curiosidade em observar como iriam as crianças reagir à introdução dos objetos nos tubos. Uma vez que nenhuma das crianças tomou iniciativa de explorar os tubos, decidi ser eu a fazê-lo. Peguei numa bola de ping pong e coloquei-a num tubo. Imediatamente, a atenção das crianças centrou-se para aquela ação e acabaram por imitar o meu procedimento.

Nesta fase da atividade, o tempo de concentração e interesse do grupo diminuiu significativamente. Observei comportamentos muito distintos. Houve crianças que repetiram o que eu tinha feito uma ou duas vezes e desinteressaram-se. Outras que tentaram várias vezes, quase sempre com a bola de ping pong (possivelmente por ser a que fazia mais barulho ao cair e saltava). Quando o R. colocou uma rolha de cortiça (na vertical) dentro do tubo e esta não caiu, decidi não intervir para perceber como resolveria a situação. Tentou duas estratégias: primeiro tentou colocar a mão dentro do tubo e, uma vez que a rolha permanecia lá dentro, foi buscar outros objetos e colocou-os dentro do tubo de forma a empurrar a rolha. Apesar de não ter conseguido, mobilizou estas duas estratégias para solucionar o problema.

A realização da atividade com o grupo dos bebés apenas foi possível no dia seguinte. Nesta fase, foi necessário adequar a forma como os tubos foram colocados para garantir que não caíssem (utilizei cartão para fixar os tubos e, posteriormente, atei-os à barra de locomoção). Ao contrário do que aconteceu no dia anterior, optei por realizar a atividade com os bebés na sala grande. Uma vez que a mobilidade deste grupo era menor, retirei só os brinquedos do tapete (junto à barra de locomoção), para que a sua atenção se centrasse nos objetos que ia apresentar.

### Nota de Campo

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária e Crianças

Local: Sala Grande

Data: 16 de novembro de 2016

Hora: Período da manhã

Recursos materiais: bolas de *ping pong*, bolas de lã, bolas de esferovite, rolhas de cortiça, nozes, amêndoas e tubos de cartão

*Quando mostrei a caixa com os materiais, houve um momento de observação. Os bebés não mexeram logo. Ficaram a olhar ainda durante um tempo. O S. (9 meses) foi o primeiro. Mexeu, mexeu e tirou uma noz. Colocou-a imediatamente na boca. Seguiu-se a M.(5 meses) que também escolheu a noz. Manipulou-a, rodando e depois começou também a explorá-la com a boca. A M.I.(8 meses) tirou várias coisas da caixa, mas foi a rolha de cortiça que lhe despertou mais interesse. Manipulou-a e, tal como, a M., explorou-a com a boca.*

A forma como os objetos foram explorados, diferiu entre os dois grupos. Enquanto que, no dia anterior, as crianças escolheram a bola de ping pong como o objeto mais atrativo, atirando-a de um lado para o outro, com este grupo a bola não foi explorada. Os objetos naturais, nomeadamente a noz e a amêndoa, foram os mais manipulados. Talvez pela sua forma, ou textura, a experimentação através da boca e do tato deixou as crianças envolvidas naquelas ações por largos minutos.

Por outro lado, quando observei o comportamento das crianças a olharem para os objetos que estavam na caixa, percebi que elas estavam perante um processo de tomada de decisão. Apesar de esta não ser uma atividade semelhante ao Cesto de Tesouros, a forma como Goldschmied e Jackson (2006) descrevem o comportamento das crianças perante o Cesto dos Tesouros remete-me para o comportamento destas crianças perante a caixa:

(...) é fascinante ver o prazer e o interesse com que escolhe os objetos que o atraem, a precisão que ele mostra ao levá-los à boca ou passa-los de uma mão à outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contacto com o material para o brincar. Notamos sua observação concentrada, sua habilidade para escolher e voltar a um item preferido que a atrai, às vezes compartilhando seu prazer com o adulto responsivo. Ele não tem dúvidas acerca da sua capacidade de selecionar e experimentar. (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 116)

A proposta dos Tubos Sensoriais culminou com o grupo todo reunido na sala. As crianças que haviam realizado a atividade no dia anterior, estavam na sala pequena com a auxiliar, enquanto que os bebés estavam na sala grande comigo e com a Educadora Cooperante. No final, reunimo-nos todos e exploraram os materiais em conjunto. As crianças mais velhas correram para os tubos e continuaram a fazer o que “aprenderam” no dia seguinte: o A. continuou a falar para dentro do tubo para ouvir a sua voz diferente e a M.A. pegou na bola de lã.

Quando planifiquei esta atividade tinha como principal intencionalidade a exploração de materiais naturais (nozes, amêndoas e cortiça), com texturas e formas diferentes (bolas de ã, de ping – pong, de esferovite). Ao integrar os tubos na atividade, pretendi complexificá-la e atribuir um desafio. Quis também demonstrar a minha conceção de que as experiências sensoriais não são, neste estudo, um objetivo ou um fim, são uma forma rica e significativa para a criança realizar uma exploração. Ao introduzirem os objetos nos tubos, que estavam a diferentes alturas e possuíam diferentes diâmetros, a criança desenvolve noções no domínio da matemática: dentro/fora; grande/pequeno; cabe/não cabe e, todas essas noções, foram construídas a partir de objetos sensorialmente apelativos.

Ao refletir acerca desta proposta com a Educadora Cooperante e com a Professora Orientadora de Estágio, percebi que algumas das minhas intervenções com o primeiro grupo de crianças, não foram as adequadas. Quando percebi que o grupo não demonstrava interesse pelos tubos, achei que eles não tinham simplesmente

compreendido a sua finalidade. Decidi exemplificar e introduzi uma bola de ping pong num dos tubos. Esta intervenção foi totalmente desnecessária. Certamente que as crianças, a seu tempo, iriam realizar aquela ação. O fator tempo constituía nesta dinâmica um aspeto importante a respeitar. Era importante que eu tivesse dado às crianças “(...) tempo para expressar e seguir até ao fim os seus objetivos e intenções.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 242) Contudo, a minha ansiedade em querer observar as crianças a realizar aquilo que *à priori* tinha planificado, fez-me dar esse passo privando, inconscientemente, a criança dessa descoberta. Jablon, Dombro, & Dichtelmiller (2009, p. 35) referem que “ Às vezes, a melhor coisa que se pode fazer para ajudar a aprendizagem da criança é se afastar e deixar a criança experimentar algo.” Ficar à parte, observar e registar é um procedimento difícil e, simultaneamente, essencial. Até realizar este estágio, confesso que estas práticas constituíam para mim um paradoxo. Como poderia eu promover aprendizagens nas crianças ao propor uma atividade e ficar “simplesmente” a observar? Hoje sei que, pela experiência e reflexão, para promover desenvolvimento e aprendizagem, criar condições é o mais importante. As experiências, desde que significativas, vão gerar uma diversidade de situações que culminarão, certamente, em novas aquisições.

### **1.5.2. Intervenções realizadas com o Grupo da Sala dos 2 / 3 anos**

A duração do segundo momento de estágio foi inferior relativamente à duração do primeiro momento. Aliado a este fator, existiram (tal como já foi referido anteriormente) alterações no grupo, nomeadamente a entrada de novas crianças, que me levaram a optar por não intervir tão diretamente como no primeiro estágio. Ainda assim, algumas atividades e momentos que, embora não fossem propostas por mim, fazem sentido e mobilizar neste projeto. A situação que vou descrever foi impulsionada pela Educadora Cooperante e consistiu em fazer gelatina.

### Proposta: Como se faz gelatina?

#### Nota de Campo

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária, Auxiliares e Crianças

Local: Sala Grande

Data: 26 de setembro de 2017

Hora: durante o período da manhã

Recursos materiais: pacotes de gelatina, recipiente, fervedor elétrico e uma colher

*A Educadora colocou as crianças todas sentadas à mesa onde estavam os pacotes de gelatina. As crianças começaram por explorar os pacotes de gelatina. Uns não mostraram qualquer interesse, mesmo que lhes perguntássemos quais os frutos que estavam na caixa. Outros, ficaram entusiasmados. Os mais faladores diziam futa futa (enquanto apontavam para as várias frutas). O R. (2 anos) enumerava algumas frutas e perguntava O que é isto?*

Tal como é possível perceber através deste excerto, a atividade iniciou-se com a exploração dos pacotes de gelatina. Nomear as frutas e observar as suas formas eram as intencionalidades da Educadora Cooperante para esta fase da atividade. Posteriormente, foi explicado ao grupo a forma como se fazia gelatina. Nesse processo a Educadora Cooperante ia colocando questões como “O que será que vai acontecer a este pózinho quando juntarmos a água muito quente?”

(Continuação da Nota de Campo anterior)

*A Educadora Cooperante verteu a água para dentro de um jarro e depois para dentro da taça. A taça foi passando de criança para criança para que todas mexessem com a colher, sentissem o aroma e a temperatura. Reparei que durante este processo a Educadora dizia muitas vezes “Atenção a água está muuuito quente!” A palavra quente foi mencionada inúmeras vezes. Alguns meninos mostraram-se reticentes em tocar na taça ou no jarro (pareciam com medo). A esses a Educadora incentivava a sentir o calor da taça. Outros, os mais “aventureiros”, queriam mexer, conversar.*

*Ao almoço o D. disse: QUENQUE!! (com uma expressão facial que indicava cuidado!). Outros tentavam tocar só com um dedo para experimentar a temperatura. O R. dizia para os amigos (Cuidadooo!)*

*Foi apenas na hora do almoço que percebi a importância da atividade realizada esta manhã. Todos os dias, quando colocamos a sopa na mesa, dizemos “Cuidado, não mexam na sopa porque está quente!” Mas será que estas nossas palavras faziam sentido para algumas crianças? Será que todas elas sabiam qual a sensação de estar quente? Saber sabiam, mas já haviam experimentado tocar em algo realmente quente? Nós, adultos, queremos incessantemente proteger as crianças de tudo. Esquecemo-nos como é importante experimentar algo abstrato para que se lhe atribua sentido. Foi isso que aconteceu com a experiência da gelatina. Os meninos perceberam o que significa quente.*

Este último excerto revela aquilo que, na minha perspetiva, teve realmente significado para o grupo: o sentir. Explorar imagens, nomear objetos, frutos, materiais, faz parte do seu quotidiano. Sempre que exploram um livro, sempre que brincam, as crianças fazem-no de forma espontânea ou dirigida pelo adulto. Porém, sentir as diferentes temperaturas são experiências que, frequentemente, limitamos.

Tal como referido na nota de campo, todos os dias as crianças são alertadas à hora do almoço, para não mexerem nas taças porque estão muito quentes. Para muitos, acredito que este fosse um conceito com o qual não estivessem familiarizados.



Segundo Tovey (2011, cit. por Bento 2013, p. 18), “ Na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo que deve ser evitado, ignorando-se que esse é uma componente importante do brincar e que tem influência no desenvolvimento da criança.” Nesta ordem de ideias, quando damos comer às crianças, os alimentos já devem de estar mornos. Quando damos banho, a água está morna. Esse cuidado está presente em todas as tarefas diárias. Sabendo que, nesta faixa etária, as crianças aprendem a partir da experimentação e da manipulação, faz para mim sentido que lhes sejam proporcionados momentos em que, obviamente com um risco controlado, possam experimentar alguns conceitos que, para elas, são abstratos. Desta forma, o papel do educador centra-se “(...) na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co – construção do conhecimento pela criança.” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 161)

Foi possível, com esta experiência, observar diversas reações: observei crianças que recusaram, outras que, com alguma relutância, tocaram na taça (muito) quente e outras que tocaram “em medos”. Nesse mesmo dia, à hora de almoço, não foram os adultos que avisaram que as tigelas da sopa estavam quentes. Foram as próprias crianças que fizeram essa ressalva. Finalmente sentiram e perceberam que tocar numa coisa muito quente, não é uma sensação agradável. Uma vez mais, observei como os sentidos são a principal “porta de entrada” de informação para as crianças. Por muito que tentássemos explicar a uma criança de dois anos em que consistia ao temperatura, dificilmente ela compreenderia o seu significado se não experimentasse e sentisse.

## **2. O Contexto de Jardim de Infância: caracterização da Instituição B**

A Instituição B situava-se inserida numa zona rural. Trata-se de uma instituição de ensino público, inserida num agrupamento com outras sete escolas.

No que à sua organização interna diz respeito, a coordenação da escola está a cargo de uma das docentes do primeiro ciclo. No quadro de profissionais da escola fazem parte duas educadoras de infância, três professoras do primeiro ciclo, uma professora de apoio educativo, duas assistentes operacionais nas salas de pré-escolar, duas assistentes operacionais responsáveis pela hora do prolongamento (que prestam

serviço também na hora do almoço e nos recreios), duas cozinheiras e uma auxiliar no primeiro ciclo. Existe ainda outra equipa de profissionais externos à instituição da qual fazem parte a professora de educação física, terapeutas da fala e psicólogas.

A nível arquitetónico e estrutural, a instituição B é constituída por dois edifícios distintos. Num dos edifícios encontram-se as duas salas destinadas ao jardim de infância, dois vestiários, uma sala polivalente (onde ocorrem as aulas de educação física, se realizam atividades comuns a todas as salas, entre outras iniciativas), uma sala de reuniões (também utilizada como sala de arrumos), a cozinha e o refeitório.

O segundo edifício é composto por duas salas onde decorrem as aulas do primeiro ciclo, a secretaria, uma sala utilizada para as aulas de apoio individualizado e terapia da fala. Existe ainda um anexo, externo ao edifício onde funciona mais uma sala de aula do primeiro ciclo.

A área de recreio exterior é bastante ampla e apetrechada com vários recursos de diversão. Este espaço é um espaço partilhado por todas as crianças, desde o jardim-de-infância a primeiro ciclo, sendo que as horas de recreio são comuns a todas as salas.

## **2.1. Descrição do Espaço da Sala Verde**

Neste ponto faço a descrição da organização do espaço e dos materiais da Sala Verde 1. Contudo, dado que no segundo momento de estágio o grupo de crianças se alterou, existiu a necessidade de a Educadora Cooperante adaptar o espaço às necessidades e interesses do grupo. Nesta sequência, senti necessidade de realizar duas descrições distintas. Inicialmente referir-me-ei ao primeiro momento de estágio como Sala Verde 1 e, de seguida, farei a descrição da Sala Verde 2 referente ao segundo momento de estágio.

### **2.1.2. Descrição dos Espaços e Materiais: Sala Verde 1**

A Sala Verde 1, era um espaço amplo, repleto de luz natural e organizado por áreas bem definidas: o espaço da casa, das atividades das artes visuais, das construções, dos jogos de mesa, da biblioteca, da escrita e do computador.

A sala possuía ainda uma arrecadação, uma bancada com dois lavatórios e diversos móveis de arrumação.

Quanto aos materiais existentes eram em quantidade e variedade adequadas e encontram-se todos ao alcance das crianças.

### **2.1.2. Descrição dos Espaços e Materiais: Sala Verde 2**

Já no segundo momento de estágio na Sala Verde 2, observei a existência de mais uma zona: a zona das ciências. Esta nova área partiu do interesse do grupo pela observação de elementos naturais, levando a Educadora Cooperante a disponibilizar diversos objetos/materiais relacionados com a temática. No decorrer do estágio observei a emergência do interesse de uma criança pelas diversas espécies de animais. Com o objetivo de desafiar e ampliar esse interesse, a Educadora Cooperante acrescentou materiais relacionados com a temática. Esta prática vai ao encontro da ideia expressa pelas autoras das OCEPE (2016) quando referem que:

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26)

### **2.1.3. Descrição do Espaço Exterior**

Tal como referido anteriormente, o espaço exterior desta instituição é bastante amplo. É delimitado por uma vedação de rede, dando visibilidade para lá da escola, com vegetação ao seu redor. Neste espaço é possível encontrar vários tipos de piso: calçada, areia e piso sintético, possibilitando assim uma variedade de brincadeiras. Encontra-se também composto por diversos equipamentos como o baloiço, escorrega, casinha de madeira e bancos.

Este espaço de recreio é partilhado por todas as crianças da escola, desde o jardim de infância ao primeiro ciclo. As horas de “intervalo” são, regra geral, comuns a toda a escola, é frequente observar as interações que se geram entre as crianças de diferentes faixas etárias. Esta observação vai ao encontro da ideia expressa por Bilton,

Bento & Dias (2013, p. 87), ao referirem que “O espaço exterior pode ser considerado um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças.” Os mesmos salientam que “Na partilha de momentos de brincar ao ar livre, as crianças tornam-se professoras e aprendizes, “trocando” competências e conhecimentos uteis para a superação dos desafios” (ibidem).

## **2.2. Equipa Pedagógica**

A Equipa Pedagógica da Sala Verde, como já referido anteriormente, era composta por uma Educadora de Infância e uma Assistente operacional. O trabalho desenvolvido diariamente com o grupo era discutido entre ambas nas reuniões que realizavam mensalmente. Esta valorização no que se refere à comunicação entre profissionais constitui um dos pontos presentes no Projeto Curricular de Grupo:

Nesse sentido é fundamental dar a conhecer a filosofia educativa adotada, explicitar a metodologia utilizada; esclarecer a intencionalidade das ações; informar antecipadamente o trabalho que se vai realizar; conversar acerca do projeto de sala, definir a partilha de trabalho direto com as crianças nos diferentes momentos da rotina, conversar sobre a evolução das aprendizagens das crianças.

(Projeto Curricular de Grupo, p. 22)

## **2.3. Projeto Pedagógico da Sala Verde 1**

Este projeto foi elaborado tendo em conta os “objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano de Ação e Plano Anual de Atividades do Estabelecimento, as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a análise da avaliação diagnóstica do Grupo de crianças e contexto familiar”. (Projeto Curricular de Grupo, p.3)

Nele constam ainda os princípios sócio-construtivistas sobre os quais se regem a prática da Educadora Cooperante. Nesta sequência, a profissional acredita que “(...) o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são indissociáveis, que a criança é co

construtora do Conhecimento e que as aprendizagens que realiza resultam da interação permanente com os outros, (iguais e adultos), objetos, situações e com as suas próprias ideias.” (p.6)

## **2.4 Caracterização dos grupos**

### **2.4.1. Caracterização do grupo de crianças da Sala Verde 1**

O grupo de crianças da Sala Verde 1 era composto por vinte e cinco crianças (doze rapazes e treze raparigas) com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Do total, apenas cinco crianças estavam no jardim de infância no ano letivo anterior. A maior parte do grupo veio de contextos familiares ou amas.

Quando cheguei à instituição, as crianças já tinham conhecimento da minha vinda, pelo que a aceitação foi imediata.

### **2.4.2. Caracterização do Grupo da Sala Verde 2**

Do total de vinte e cinco crianças da Sala Verde 1, apenas sete transitaram para a Sala Verde 2, as restantes entraram para o primeiro ciclo. A faixa etária deste novo grupo também se alterou. No ano letivo anterior, uma minoria de crianças do grupo tinham quatro anos de idade. Neste novo grupo existia uma criança com três anos, sete crianças com quatro anos, sendo que o restante grupo tinha cinco e seis anos.

O facto de ter iniciado este segundo momento de estágio no início do ano letivo, permitiu-me observar o grupo durante a fase de adaptação ao contexto.

Ao contrário do que aconteceu no primeiro momento de estágio com o grupo da Sala Verde 1, que já se encontrava adaptado e cuja rotina já estava enraizada, neste período observei a forma como as crianças ainda se adaptavam ao espaço e às rotinas.

## **2.5 Descrição e interpretação das intervenções**

À semelhança das descrições realizadas durante o estágio em contexto de creche, também as de jardim de infância foram propostas em dois pontos distintos. Os motivos pelos quais o faço são os mesmos: existindo dois grupos diferentes e

alterações ao nível do espaço e dos materiais, existem atividades que, em ambos os momentos, contribuíram de forma significativa para este projeto.

Antes de iniciar este ponto, julgo ser relevante explicitar as conceções da Educadora Cooperante relativamente à temática do meu projeto. A escolha do tema, como já foi referido, aconteceu aquando o estágio em contexto de creche. Em espaço onde há bebés e crianças pequenas, as experiências sensoriais são uma evidência em todos os seus comportamentos. Contudo, ao chegar ao jardim-de-infância, estava muito relutante quanto à forma como iria observar e promover experiências sensoriais.

### **Nota de Campo**

Intervenientes: Educadora Cooperante e Estagiária

Local: Sala Verde 1

Data: 13 de março

*A chegada ao JI está a ter um sabor agri-doce. Por um lado, a expectativa de uma nova realidade. Por outro, a conceção de Educar ainda muito presente pelos últimos tempos na creche. Acrescendo ainda o receio de, sendo crianças mais velhas, ensino público, e outras variáveis, não potenciarem as experiências sensoriais – o meu objeto de estudo para o projeto.*

*Estes medos foram partilhados hoje com a Educadora Cooperante. Conversamos sobre as suas orientações pedagógicas, as suas conceções, bem como as minhas. Quando lhe disse o meu medo quanto à observação e promoção de aprendizagens pelas experiências sensoriais a Educadora respondeu: “Claro que é muito pertinente! Eu tento ao máximo que eles valorizem os sentidos.” Acrescentou ainda que: “Tento que eles sintam principalmente o seu corpo, os sinais que o corpo lhes dá, as emoções.”*

Esta nota de campo, demonstra que, para a Educadora Cooperante, a exploração sensorial é uma vertente presente na sua prática. Quando partilhei os meus receios, a Educadora tranquilizou-me e explicou-me a forma como ela própria explorava essa temática com o grupo. Por mais teorias e conceções que levemos connosco enquanto estagiárias, a realidade por vezes faz-nos questionar. Com esta conversa, percebi que a abordagem sensorial realizada pela Educadora tinha uma intencionalidade bem definida: acalmar o grupo. No próximo ponto, irei aprofundar esta questão.

Tal como aconteceu em contexto de creche, as descrições que se seguem contemplam não só propostas realizadas por mim, como também pela Educadora e pelas crianças. Como tenho vindo a salientar ao longo deste documento, a dimensão sensorial está presente em inúmeras atividades das crianças, pelo que, com um olhar atento, é possível detetar e analisar múltiplos comportamentos.

### 2.5.1 Intervenções realizadas com o grupo da Sala Verde 1

#### 1. Atividade para reestabelecer a calma no grupo

O episódio que vou descrever neste ponto refere-se a uma estratégia mobilizada pela Educadora Cooperante com o objetivo de reestabelecer a calma após o regresso do exterior.

#### Nota de campo

**Intervenientes:** Educadora Cooperante, Estagiária, Assistente Operacional e Crianças

**Local:** Sala Verde 1

**Data:** 21 de março

*Sempre que volta da rua, o grupo vem muito agitado. Não admira. Em quinze ou vinte minutos têm que correr, brincar, gritar... têm pouco tempo para fazerem tudo aquilo que entre quatro paredes não lhes é permitido.*

*A rotina ao entrar na sala, passa por tirar chapéus e beber água. Depois disso logo se vê. Ou cantam uma canção, ou sentam-se no tapete a ouvir uma história...Hoje foi diferente. As crianças vinham de tal forma agitadas, que a Educadora teve que adotar uma nova estratégia. O grupo foi desafiado a descobrir quem era o amigo que estava à sua frente de olhos fechados.*

Diariamente, no período da manhã, as crianças vão para o pátio exterior durante quinze minutos. Esses (escassos) minutos são sempre aproveitados para brincadeiras mais agitadas: correr, jogar à bola, andar de baloiço, entre muitas outras atividades. Muitas vezes, o regresso à sala depois de terem estado no espaço exterior a brincar, é encarado com algum desânimo e desagrado pelas crianças. Para assinalar o fim do

recreio, há sempre uma Assistente Operacional que diz, num tom de voz bem alto, “*Está na hora de ir para a sala!*”. De imediato se formam filas de crianças para as respetivas salas.

A Educadora raramente está presente neste momento do dia. O tempo do recreio é dirigido e supervisionado exclusivamente pelas Assistentes Operacionais. Esta é, na minha opinião, uma fragilidade da prática da Educadora Cooperante. Acredito veemente que os tempos vividos no exterior contribuem para a construção da relação adulto criança, bem como a emergência de comportamentos, de adultos e crianças, que, em contexto de sala, não se proporcionam. Esta é uma conceção reiterada por Bilton, Bento e Dias (2017, p. 89), quando afirmam que “ Neste contexto, adultos e crianças, têm oportunidade de mostrar diferentes facetas das suas personalidades, que dificilmente são visíveis no espaço interior, promovendo-se assim uma maior proximidade e conhecimento nas relações.”

A forma como a transição entre estes dois momentos da rotina, a passagem do recreio para a sala, é realizada não contribui para a construção um ambiente calmo. Hohmann e Weikart (1997, p. 222), referem que “As transições são importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente.” Partindo desta conceção, não posso deixar de relacionar a agitação do grupo quando entra na sala, em parte, à forma repentina e brusca como saem do recreio.

De forma a amenizar essa agitação, a Educadora Cooperante tinha como hábito sentar as crianças em grande grupo e realizar uma atividade calma. Geralmente contavam-se histórias ou cantavam-se canções. Contudo, no dia em que decorreu a atividade que vou descrever, a Educadora optou por alterar a dinâmica habitual e sugeriu que todos se sentassem e fechassem os olhos. Depois pediu às crianças que colocassem a mão no peito e sentissem o seu coração a bater. Com isto, era pretendido que percebessem como estavam cansados e agitados. Ouviu-se comentários como *O meu coração está muito rápido!* A Educadora Cooperante explicou ao grupo como era importante sentir o nosso corpo e aquilo que ele nos queria dizer. Naquele caso, o coração estava a bater muito rápido, ou seja, pedia que se acalmassem.



Após sentirem o seu coração, a Educadora mudou algumas crianças de lugar, mantendo-as sempre com os olhos fechados, formando pares. Neste jogo, era pretendido que, de olhos fechados e sem falar, utilizassem o tato para reconhecer o colega que estava à sua frente (apêndice 4). Após esse reconhecimento, mudaram novamente de lugar para que todos pudessem passar pela experiência de reconhecer e serem reconhecidos. Na sua maioria, as crianças conseguiram reconhecer e “sentir” quem era o amigo que tinham à sua frente. Em silêncio, utilizando o tato, exploraram os cabelos dos colegas, sentiram a cara uns dos outros...

Quando terminaram, como ainda faltavam alguns minutos para a hora de almoço, a Educadora prolongou a atividade. Mantendo os pares já formados, pediu que uma das crianças fizesse um desenho nas costas da outra com o dedo. Era pretendido que a criança se concentrasse e percebesse o que é que o colega estava a desenhar nas suas costas.

Estas propostas fizeram com que as crianças ficassem curiosas, atentas, concentradas e se acalmassem. De facto, se nós adultos, raramente paramos para sentir o nosso corpo, como podemos pedir tal coisa a uma criança. Quando reflito acerca desta dinâmica, vejo como a aprendizagem sensorial ultrapassa as “comuns” atividades de reconhecer alimentos através do olfato ou do paladar. Através desta experiência sensorial, a Educadora não só cumpriu com a sua intenção de acalmar o grupo, como também promoveu um momento extremamente rico em interações.

Saliento ainda o facto de esta ter sido uma atividade não planeada pela Educadora. Esta iniciativa partiu de uma necessidade que surgiu no momento, evidenciando o papel do Educador enquanto gestor de currículo, e como as suas decisões influenciam o tipo de experiências vividas pelas crianças.

## **2. Atividade: O mundo de olhos fechados**

Ao contrário da atividade descrita no ponto anterior, *O mundo de olhos fechados* (apêndice 5), foi uma proposta planificada e desenvolvida por mim. Ao longo do estágio fui “aproveitando” as brincadeiras espontâneas das crianças para as incentivar a descobrirem situações através dos sentidos. Lemos histórias sobre os cinco sentidos.

Fizemos rimas sobre os cinco sentidos. Foram várias as iniciativas realizadas em torno deste tema. Para mim, o facto de as crianças saberem que ao cheirar estão a utilizar o olfato e a ver estão a usar a visão, por exemplo, era um objetivo que não colocava nas minhas intervenções. Ainda assim, a curiosidade do grupo relativamente às denominações dos cinco sentidos, conduziram-me a atividades como a que vou descrever.

A intervenção foi iniciada com a leitura de um dos poemas presentes no livro *O Corpo Humano – Rimas dos pés à cabeça* (Gonzalez, 2016) que já lhes tinha apresentado anteriormente:

*Visão,*

*Audição,*

*Tato,*

*Olfato,*

*Gosto!*

*Mas que emoção*

*Poder observar,*

*Ouvir e tocar,*

*Cheirar*

*E comer a saborear!*

*Deixar-se encantar*

*Por mil emoções...*

*Em cada sentido,*

*Tantas sensações!*

(Gonzalez, 2016, p. 10)

Depois da leitura do poema, seguiu-se um momento de diálogo em grande grupo. Ao invés de falar dos sentidos, ou no que podemos fazer com cada um, dirigi a conversa noutra direção: o que faríamos se não tivéssemos um (ou mais) dos cinco sentidos?

**(excerto) Nota de Campo:**

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária e Crianças

Local: Sala Verde 1

Data: 9 de maio

Estagiária: *Como é que faríamos se não tivéssemos o sentido da visão?*

M.: *Não podemos. Sem esse (sentido) não vemos nada.*

Estagiária: *Pois é Mateus, mas sabes que existem pessoas que não têm o sentido da visão, que são...* (fui interrompida pelo Mateus)

M.: *CEGOS!*

Estagiária: *Cegos ou Invisuais. Como é que vocês acham que uma pessoa invisual percebe o mundo sem ver?*

M.: *A ouvir e a mexer nas coisas.*

Eu: *É mesmo isso! Através dos outros sentidos como a audição e o tato.*

L.: *Eu já vi um cego na rua que levava uma bengala para não cair.*

Após o diálogo, foram formados três grupos de seis crianças. Esses grupos foram, à vez, comigo para o exterior enquanto que as restantes crianças ficaram na sala com a Educadora Cooperante. À medida que os grupos iam comigo para a rua explicava-lhes o que íamos fazer. Eram formados três pares (apêndice 5). Em cada par existia uma criança que ia com os olhos vendados e outra que seria o guia (a meio do trajeto, as crianças trocavam de papeis). O papel do guia era evitar que o colega tropeçasse e

caísse, e dar-lhe as indicações necessárias para percorrer o trajeto. O processo foi repetido até que todos fizessem a atividade.

No decorrer desta experiência foram vários os comportamentos observados. Existiram crianças que, sem receios, percorreram o espaço exterior compreendendo as indicações do guia, recorrendo às mãos para evitar que batessem em alguma coisa. Outras manifestaram medo e quiseram desistir. Observei crianças que, mesmo de olhos vendados, foram capazes de identificar o sítio que estavam a passar e outras que se sentiram perdidas no espaço.

Quando todos passaram pela experiência, voltámos a reunir em grande grupo para partilhar aprendizagens. Perguntei-lhes o que sentiram ao andar no recreio de olhos vendados.

**Nota de Campo:**

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária e Crianças

Local: Sala Verde 1

Data: 9 de maio

*S: Ai senti-me tão perdida.*

*I: Parecia que não sabia andar bem. Eu estava direita e parecia que estava toda torta.*

*G: Estava mesmo à toa! Isto nem parecia que era na minha escola.*

*M.P.: Só soube que estava ao pé do refeitório porque cheirava a comidinha!*

*A.D.: Eu tive medinho, mas quero outra vez!*

Apesar de todos saberem o que era, para que servia e a importância de cada sentido, pretendi com esta atividade que as crianças percebessem a quantidade de informações que obtemos em tudo o que fazemos através dos sentidos. Aquelas crianças brincam diariamente naquele espaço, conhecem cada canto mas, muito provavelmente, nunca o sentiram desta forma. Ao longo da atividade ia colocando

uma ou outra questão. A certa altura questionei um dos grupos se achavam que estavam num sítio ao sol ou à sombra. Quase todos acertaram dizendo, como a R., que estavam ao sol, *“porque sentiam quentinho”*, ou então como o G. que respondeu que estava a sentir *“os raios do sol”*. Enquanto estavam a caminhar de olhos fechados, a percepção tátil, auditiva e olfativa, foram a única forma de reconhecerem o espaço. Esta observação, remeteu-me para uma leitura que fiz acerca da teoria de Montessori que referia que *“Para cada um dos sentidos, havia um exercício cuja eficácia poderia ser ainda aumentada pela eliminação de outras funções sensoriais.”* (Rohrs, 2010, p. 22)

Questiono-me quantas vezes o M.P. sentiu o cheiro da comida a ser confeccionada entre tantas brincadeiras. Acredito que nunca tenha prestado atenção a esse odor.

### **2.5.2. Observações realizadas com o grupo da Sala Verde 2**

À semelhança do que referi relativamente ao contexto de creche, também o segundo momento de estágio em jardim-de-infância, teve uma duração reduzida. Desta forma, as intervenções que irei descrever neste ponto, são relativas a observações que fiz e não a atividades ou estratégias elaboradas por mim.

#### **1. A Natureza entrou na Sala Verde 2**

Quando cheguei à Sala Verde 2, apercebi-me do destaque dado a uma área que, no ano letivo anterior, era quase impercetível entre as restantes zonas: a área das ciências. Questionei a Educadora Cooperante acerca desta minha observação e a educadora explicou-me que, neste grupo, existia uma criança que tinha um fascínio enorme por animais e que, por esse motivo, sentiu necessidade de *“alimentar”* esse interesse, dando um maior ênfase à área das ciências. Esta decisão da docente vai ao encontro das palavras de Craidy & Kaercher (2001, p. 74) quando referem que *“O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades, usos etc.”* Os mesmos autores afirmam ainda que a organização da sala *“(…) deve ser criada, ao longo do ano, pelos usuários (educadores, crianças e pais).”*

Não demorei muito a perceber quem era a criança. O T. conhecia as espécies mais estranhas de animais, pronunciava nomes que eu nunca tinha ouvido, passava muitos intervalos na rua à procura de *“bichos”*, como gostava de dizer, e adorava partilhar o seu conhecimento com os colegas.

Num dos intervalos da manhã, o T. aproximou-se da Educadora e perguntou-lhe se podia levar um “*bocadinho da terra da natureza*” para a sala. Queria colocá-la na área das ciências para completar a casa dos seus bichos. A Educadora assentiu e deu-lhe uma taça para que pudesse levar a terra para a sala.

Já na sala, o T. quis partilhar com os amigos a sua ideia de levar a terra para os seus bichos e todos quiseram participar na sua brincadeira. Por vezes, basta a introdução de um material, neste caso a terra, para que o grupo demonstre curiosidade e queira participar numa atividade que, habitualmente, não lhes suscita interesse. A ideia de mexer na terra, fez com que várias crianças se juntassem ao T. que, por sua vez, teve oportunidade de falar das espécies dos seus bichos, neste dia eram pequenos dinossauros. Partindo de um elemento natural, e sensorialmente apelativo, uma nova e interessante brincadeira desenvolveu-se.

Também o interesse do D. por folhas, no mesmo contexto, após o recreio, levou-o a pedir para levar algumas folhas para a sala. À semelhança da atitude assumida com o T., a Educadora permitiu e, no dia seguinte, organizou uma saída ao exterior, fora do horário do intervalo, com o grupo com o objetivo de recolher mais folhas. Assim nasceu um projeto.

#### **Nota de Campo**

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária e Crianças

Local: Sala Verde 2

Data: 11 de outubro de 201

*É espantosa a forma como o D. se envolveu nesta atividade. Rodeado de folhas das mais diversas cores, tamanhos e formas, o D. investiu a sua atenção e curiosidade. Observava-as e tentava adivinhar de onde vinham. Acabou por classificá-las e organizá-las quanto à forma, cor e tamanho. O seu empenho e curiosidade deram origem a um projeto.*

A nota de campo demonstra a atividade que o D. despoletou. Esta atividade reúne aquilo que, para mim, são as condições ideais: partiu da criança, o grupo foi ao exterior recolher os materiais que pretendia trabalhar e exploraram-nos do ponto de vista de vários domínios. Quando falo na exploração sensorial, refiro-me a momentos como este. As folhas que as crianças recolheram foram exploradas de diversas formas. Primeiro houve uma exploração autónoma. Cada criança pôde mexer, cheirar e comparar. Foi um momento tão satisfatório que uma menina chegou mesmo a pedir para levar uma folha para oferecer à mãe. Uma vez que o grupo continuou motivado com a atividade, a Educadora sugeriu que separassem as folhas. Desta forma, as crianças classificaram e agruparam as folhas segundo as suas características: forma, cor e tamanha.

No início deste relatório referi que não pretendia aqui mostrar as experiências sensoriais como um fim, mas sim como um caminho, uma forma de trabalhar os mais diversos domínios. Foi isso que aconteceu. Através de um material com texturas, cheiros, formatos e cores, as crianças exploraram conteúdos matemáticos, elaboraram cartazes e comunicaram ao grupo as suas descobertas. Estas atividades, de classificação, de agrupar elementos através das suas características, poderiam ser realizadas com qualquer outro objeto presente na sala. Diariamente, ao arrumarem os brinquedos, por exemplo, as crianças fazem esta tarefa. Ao utilizar as folhas, a Educadora Cooperante, enriqueceu a experiência, introduzindo a dimensão sensorial, tornando esta uma atividade satisfatória e, conseqüentemente, mais significativa para o grupo.

## **2. O Dia da Alimentação Saudável - exploração de frutas**

O Dia da Alimentação saudável serviu de ponto de partida para a atividade que vou descrever. Uma vez mais, esta não foi uma dinâmica proposta por mim, mas sim pela Educadora Cooperante, mas que, ainda assim, me demonstrou a importância das experiências sensoriais com crianças desta faixa etária.

A atividade em questão surgiu no âmbito da comemoração do Dia da Alimentação Saudável. Esta foi uma proposta que englobou um trabalho conjunto com todas as

crianças da escola (incluindo o primeiro ciclo). Contudo, vou centrar-me apenas no trabalho desenvolvido na Sala Verde.

### Nota de Campo

Intervenientes: Educadora Cooperante, Estagiária, Assistente Operacional e crianças.

Data: 16 de outubro

Local: Sala Verde 2

Recursos Materiais: Frutas (melão, melancia, uvas, morangos e ananás), paus de espetadas, faca e pratos descartáveis.

*Pensei honestamente que esta atividade só iria fazer sentido se redirecionada para o tema da alimentação saudável. Enganei-me. Embora estas crianças vivam na sua maioria num contexto rural, habituados (pensava eu) a observar e sentir as coisas, como as frutas, como elas são na realidade, isso não era verdade. Ouvi muitos meninos a dizer: **Ai a melancia é bué pesada! A melancia afinal não é bem bem uma bola! O ananás é picudo!** Estas intervenções levaram-me a crer que muitas destas crianças nunca tiveram a oportunidade de ver, tocar e sentir estes frutos tal qual como eles são. Apenas os morangos e as uvas não causaram estranheza ou admiração. Muito provavelmente quando os comem já estão descascados, privando-os assim da perceção de todas as propriedades das coisas.*

Na nota de campo é possível perceber o meu pensamento quando a Educadora Cooperante iniciou a atividade. Este pensamento, feito em tom de desabafo, era que a exploração das frutas ia resultar apenas na vulgar “palestra de como é importante para a saúde comer muita fruta”. Sabendo *à priori* que esta era uma preocupação da Educadora Cooperante (que já havia sensibilizado os pais para esta temática), não antecipei as experiências sensorialmente apelativas que daí iam surgir.

A Educadora Cooperante, após ter introduzido a temática na reunião de grande grupo feita pela manhã, organizou as crianças em volta da mesa. Em cima da mesa tinha algumas frutas: melancia, melão, ananás, uvas e morangos. O objetivo era fazerem



uma espetada de frutas para, mais tarde, partilhar no lanche da manhã com as crianças do primeiro ciclo.

Antes de iniciar a proposta da espetada de frutas, a Educadora permitiu que o grupo explorasse cada fruta. Uma a uma, cada criança mexeu, cheirou, sentiu o peso e a textura de cada fruta (apêndice 7).

**Nota de Campo** (continuação da Nota de Capo anterior – 16 de outubro)

(Registo dos comentários realizadas aquando a exploração das frutas)

*T.: - O ananás é forte.*

*G: - O ananás é picudo.*

*D:- Tem um cheiro a doce e parece que tem raízes.*

*Gu: - As folhas são picantes.*

*S: - As folhas são duras.*

*C.C: - O ananás é parecido com um cesto.*

*M: - A melancia cheira a doce.*

*D.G: - O melão e a melancia são diferentes porque a melancia é mais pesada do que o melão.*

*I: - As folhas do morango são mais macias e mais pequeninas e a do ananás tem picos.*

Ouviram-se os comentários escritos da nota de campo. Algumas crianças ficaram surpreendidas com o peso da melancia, outras com a textura e forma do ananás. Foram estes os comentários que me fizeram sentido para este projeto e, uma vez mais, atestam a importância da exploração dos objetos, neste caso alimentos, para a compreensão das suas propriedades. Esta experiência vai ao encontro da ideia expressa por Hohmann e Weikart (1997, p. 36), ao referirem que:

Quando as crianças exploram um objeto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam as suas diferentes partes, como se encaixam e interligam e como “trabalha” o objeto, percebendo exatamente como ele *é*, em vez de como *parece ser*.

Fiquei surpreendida ao perceber que, muitas daquelas crianças conheciam o fruto, mas desconheciam a sua forma e textura. Os comentários que fizeram, as suas expressões de admiração, levaram-me a crer que, para a maior parte das crianças, o ananás, por exemplo, era uma fruta amarela em forma de cubinhos. A textura irregular da casca do ananás, os “picos” da casca, a cor, eram propriedades daquela fruta que, muitos desconheciam. O mesmo aconteceu com a melancia. Apesar de, na melancia, a admiração já não fosse tão evidente, muitas foram as crianças que ficaram surpreendidas com o seu peso. Provavelmente, quando lhes dão melancia, a fruta já vem cortada e sem casca, privando a criança não só das todas as características do fruto, como também das suas propriedades sensoriais. Isso explica o comentário de que afinal a melancia não era “bem bem uma bola”. Estas observações conduziram-me novamente à ideia dos autores supracitados, ao referirem que as crianças, quando “(...) descobrem que a parte de fora de um ananás é dura e pica, enquanto a parte interior é doce e sumarenta, começam então a compreender que um objeto que parece perigoso pode saber bem.” (ibidem)

Em tom de curiosidade, lembrei-me também que, na área da casinha, existiam frutas e fui ver qual era a sua representação. De facto a melancia de brincar (feita de plástico) consistia apenas numa fatia (nada proporcional ao tamanho real de uma fatia de melancia), cuja casca era verde, o interior vermelho e com pequenas sementes pretas. Questionei-me como é que uma criança que apenas vê a melancia (ou outra fruta) já preparada para comer, que brinca com melancias que em nada se assemelham à realidade, poderá construir uma imagem real do alimento, atribuindo-lhe significado.

Esta foi a primeira parte da atividade. Aquela que, para mim, teve realmente significado e que contribuiu para a aprendizagem do grupo. Seguiu-se a “montagem” da espetada, em que cada criança colocava um pedaço de cada fruta na espetada, e a ida para o recreio para lanchar com as crianças das outras salas. Tentei acompanhar o grupo no sentido de continuar a explorar as frutas, agora direcionada para o paladar e olfato, mas foi impossível. A deslocação para o exterior, direcionou a atenção do grupo para as interações com os pares, perdendo assim o foco na atividade.

Retomando o papel do educador, questiono-me se esta foi a decisão mais acertada. Tendo em conta que a intencionalidade da atividade era a exploração de alimentos saudáveis, muito ficou por fazer em prol da ida para o exterior. Com esta afirmação não pretendo, de modo algum, menosprezar a componente social implícita na atividade. Porém, considero que depois de terem explorado algumas das propriedades dos alimentos, teria sido importante e significativo para as crianças aprofundar esses conhecimentos. A exploração das frutas podia ter continuado, por exemplo, com a exploração dos respetivos sabores. A exploração sensorial teria sido otimizada, no meu ponto de vista, se tivesse existido um diálogo, um momento de partilha acerca das características das frutas ao nível dos sabores, das texturas e de outros atributos (se é muito ou pouco sumarento, se é mais ou menos ácida, etc.).

Refletindo acerca do desfecho desta atividade, apercebo-me de que, apesar de acreditar veemente que teria sido importante continuar a exploração das frutas, nada fiz para que tal acontecesse. A minha inexperiência não me permitiu antecipar que a ida para o exterior iria dispersar a atenção das crianças. Gostaria de ter previsto que tal ia acontecer para poder partilhar a minha opinião com a Educadora Cooperante. Por outro lado, quando a atividade estava a decorrer, entre a azáfama de fazer a espetada de frutas, organizar o grupo para sair, formar “comboios” e alertar as crianças para não deixarem cair a fruta no chão, não me permitiram expor a minha relutância quanto à saída.

---

## Capítulo IV

### Considerações Finais

---

## Considerações Finais

Chegar ao capítulo em que se tecem as considerações finais deste projeto, obriga a um olhar retrospectivo daquilo que correu bem, do que correu menos bem, das aprendizagens que fiz, bem como do que ficou por fazer.

Em primeiro lugar quero referir que as profissionais que se cruzaram comigo, nomeadamente as Educadoras Cooperantes, foram um fator decisivo para esta investigação. Tive a sorte de partilhar e de me identificar com as suas práticas e conceções, facilitando a minha adaptação e, consequentemente, as minhas intervenções. Coutinho, et al., (2009, p. 356) referem que “ (...) a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas (...).” De facto, não poderia estar mais de acordo. Ao entrar para os contextos de estágio fui invadida por muitos receios, nomeadamente o receio de não me adaptar às práticas educativas .

Ultrapassados esses receios, inicei esta caminhada pelas experiências sensoriais que, mais tarde, percebi o quão complexa se tornaria. Confesso que, para mim, foi extremamente complicado manter o foco ao longo do trabalho. A temática que escolhi para a investigação é tão pertinente quanto abrangente. Reconheço que a escolha do tema, numa fase inicial, foi impulsionada pela admiração que senti ao olhar para as crianças, no estágio de creche, a descobrir o mundo à sua volta através dos sentidos. Essa observação remeteu-me para as vivências da minha infância. Pouco a pouco, a exploração sensorial fez sentido, até que se tornou “num assunto sério” que levou à realização do projeto de investigação, trabalho final do Mestrado em Educação Pré - Escolar.

Ao redigir este documento a principal dificuldade com que me deparei referiu-se à transversalidade do tema. A dimensão sensorial, ao estar tão implícita no desenvolvimento e aprendizagem da criança fez com que, muitas vezes, desse por mim a descrever, interpretar e pesquisar acerca de situações que fugiam à temática central do projeto. Se por um lado, era necessário estipular barreiras para conseguir realizar

uma investigação mais objetiva, por outro, o tema em questão complicou esse processo.

O facto de, em todas as ações da criança, a dimensão sensorial estar presente, dificultou-me a escolha das intervenções a analisar neste documento. A ideia de selecionar as “mais importantes” inquietou-me pois, para mim, havia algo de importante e que merecia ser aqui analisado em cada um dos meus registos.

Tenho ainda a realçar como um constrangimento presente ao longo dos estágios, os entraves colocados pelos adultos nas ações espontâneas das crianças. Esta evidência faz-me refletir acerca da coerência (ou falta dela) entre aquilo que dizemos ser a nossa conceção acerca do papel da criança no seu desenvolvimento e aquilo que, efetivamente, fazemos. Por diversas vezes observei situações em que as crianças exploravam algo, como água ou terra, e rapidamente eram interrompidas sob o pretexto de não se sujarem ou de não haver tempo para “essas coisas”. Estas ações eram totalmente antagónicas às minhas conceções e ao objetivo da minha investigação e, por várias vezes, tentei reverter essas intervenções. Se por um lado, considero que assumi a atitude mais acertada, por outro julgo que podia ter sido mais persistente ou ter encontrado estratégias que conduzissem as equipas educativas a um olhar mais “sério” acerca das experiências sensoriais.

Ao longo deste relatório procurei responder à questão e investigação – ação que me conduziu neste caminho: **Como promover as experiências sensoriais na creche e no jardim de infância?** A resposta esta pergunta pode até parecer simples e generalista, mas não o é com toda a certeza.

Em primeiro lugar, para promover as experiências sensoriais é importante que educador de infância olhe para estas como uma oportunidade de aprendizagem, e não só como um momento de mera satisfação para a criança. Há que analisar, desconstruir e refletir acerca dessas ações que, na maioria dos casos, ocorrem de forma espontânea. De facto a exploração sensorial deve pautar-se por um momento satisfatório para a criança ainda que não se deva cingir a tal. Neste contexto, torna-se preponderante que o educador de infância tenha a sensibilidade necessária para perceber as aprendizagens que desses momentos podem surgir.

Por outro lado, há que ter um olhar perspicaz e respeitar o espaço e o tempo da criança. Na azáfama diária que se vive nos contextos educativos damos por nós a interromper, a apressar e mesmo a reprimir as ações das crianças, simplesmente porque não temos tempo para tal. O caráter reflexivo, elemento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, assume-se aqui primordial. Com isto pretendo reiterar a necessidade de que a equipa educativa esteja desperta de forma a respeitar a criança ao longo da vivência destes momentos.

Em segundo lugar, há que pensar intencionalmente nos materiais que se disponibilizam às crianças, bem como nas experiências que destes podem advir. Tal como refere Mallaguzzi (2001, cit. por Oliveira Formosinho e Araújo, 2018, p. 103) “ Assim, quanto maior for a diversidade e variedade dos materiais, maiores são as possibilidades da criança se envolver em explorações, mais intensa será a sua motivação e mais ricas as suas experiências.” Importa referir que nem todos os objetos têm o mesmo valor sensorial e, conseqüentemente, as aprendizagens que daí resultam serão distintas. Nesta sequência de ideias, o educador, como principal gestor da sua prática, deve introduzir os diferentes materiais tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança. Ao agir desta forma, o educador promove um crescente interesse da criança pela exploração que está a realizar, o que se traduzirá, em novas e significativas aprendizagens.

Iniciar este capítulo das considerações finais, faz-me reconhecer também que cheguei ao fim um percurso cuja caminhada deixou marcas na pessoa que sou hoje. Deixou marcas em mim enquanto ser humano pela aceitação e afetos que recebi nos contextos onde estagiei. Deixou marcas em mim enquanto estudante ao (finalmente) poder observar, fazer e refletir sobre tudo o que li e ouvi. Ensinou-me a ter tempo para observar. Acredito que toda a minha investigação ao longo deste projeto será uma plataforma de arranque para o meu futuro profissional. Ao projetar-me como educadora de infância perspetivo uma realidade diferente da que vivenciei relativamente a esta temática. Tentarei não cair na azáfama do quotidiano, em que o tempo escasseia para as coisas mais importantes. Tentarei manter este olhar de respeito pela criança e de contemplação pelas suas ações.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar e Educação, Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi - Referenciado*. Óbidos.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - Contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: UIED.
- Barraquinho, R. (Maio/Agosto de 2018). Os 100 anos da pedagogia Waldorf. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 30-32.
- Bento, M. G. (Janeiro/ Abril de 2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 18-21.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In N. J. Pedro J. G., *A Criança e a Família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Cichocki, M. S. (s.d.). *É Tempo de Brincar: Pedagogia Waldorf*. Obtido de Educere: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003\\_14239.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003_14239.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação - Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Avintes: Lusoimpress - Artes Gráficas, Lda.



Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Dolle, J. -M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Dunod, Paris: Horizontes Pedagógicos.

Druart, D., Janssens, A., & Waelput, M. (2006). *Cultivar o olfato e o paladar*. V.N.Gaia: Gailivro.

Educação, M. d. (30 de Agosto de 2001). Obtido em 18 de Junho de 2019, de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artemd.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Ação*. Porto: Porto Editora.

Esteves, S., Pinheiro, F., Campos, F., & Raimundo, S. (Maio/Agosto de 2018). Brincar fora de portas. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 16-20.

Figueiredo, A. (Maio/ Agosto de 2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 35-37.

Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.

Gonzalez - Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: Mc Graw Hill.

Gonzalez, M. T. (2016). *O Corpo Humano - Rimas dos pés à cabeça*. Alfragide: ASA.

- Grande, P. B. (Janeiro/Abril de 2018). Estar em projeto na creche: no mundo das "Ovmés". *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 30-34.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Pensa.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira - Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 249- 275). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para Creche. In J. Oliveira - Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. (julho/dezembro de 2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na Europa hoje - Edição APEI*, pp. 7-10.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie: le devoir de réister*. (A. Pinheiro, Trad.) Texto de apoio da Unidade Curricular Seminário de Investigação Educacional, ESE de Setúbal.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Editora Mssangana.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação - Ação à Educação Inclusiva. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Lisboa: Papa Letras.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tébar, C. (2016). *Educar com o Coração*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1991). *Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa*, pp. 28-29.

---

# APÊNDICES

---

## **Apêndice 1: A proposta dos tubos sensoriais**



Fig. 1: Exploração do tubo de papel. O A. colocou-o junto da boca e simulou o movimento de beber água.

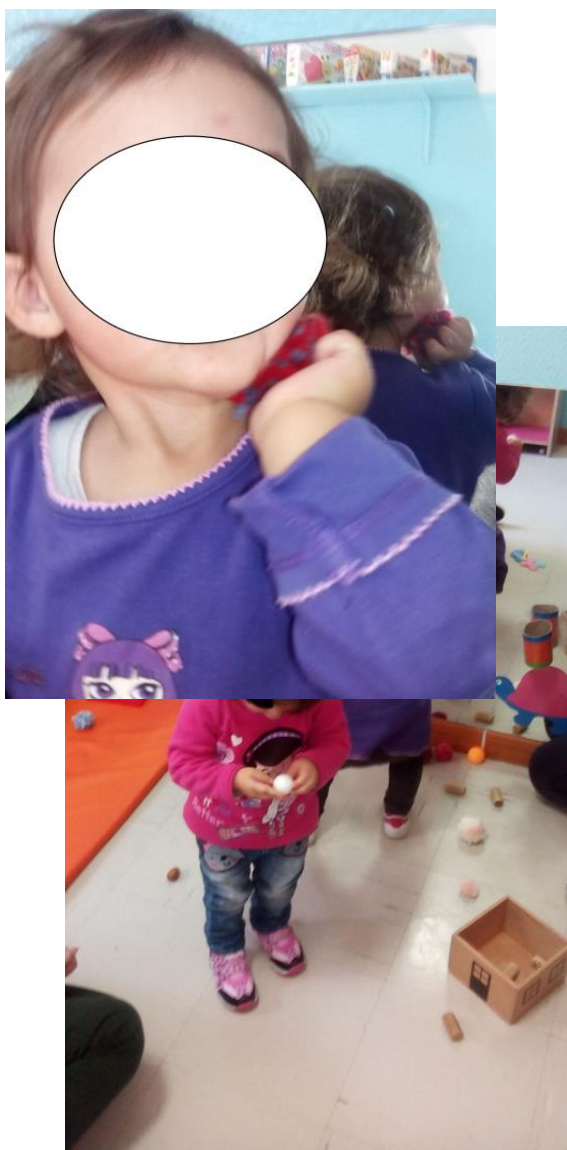


Fig. 2: Exploração da textura da bola de lã.

Fig. 3: Exploração dos materiais disponibilizados para a atividade dos tubos sensoriais pelo grupo de crianças ais velhas.



Fig. 4: Exploração dos materiais disponibilizados para a atividade dos tubos sensoriais com o grupo de crianças todo.

## Apêndice 2: Planificação da proposta dos tubos sensoriais

Atividade	Descrição da Atividade	Organização do Grupo	Recursos	Objetivos
Tubos Sensoriais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto fixa os 3 tubos à parede (acessíveis às crianças) e prepara sala (retira os brinquedos)</li> <li>• O grupo dirige-se à sala onde os tubos já estão fixos na parede.</li> <li>• O adulto mostra todos os materiais e dá a cada criança para manipular livremente e sentir as suas propriedades (tamanho, textura, peso, etc.)</li> <li>• A criança vai selecionando objetos e tenta colocar nos tubos, observando o trajeto, a forma, a textura, o som, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo é dividido em dois: um grupo com as crianças mais velhas e outro com os mais novos.</li> </ul>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tubos de cartão com diferentes diâmetros e comprimento.</li> <li>• Bolas feitas de lã.</li> <li>• Bolas de Ping Pong</li> <li>• Rolhas de cortiça</li> <li>• Amêndoas e nozes com casca</li> <li>• Bolas de esferovite.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o contacto com novos materiais.</li> <li>• Promover a manipulação de objetos com texturas diferentes.</li> <li>• Potenciar o desenvolvimento de algumas noções matemáticas (Grande / Pequeno; Cima / Baixo)</li> <li>• Desenvolvimento do controle dos movimentos motores ( movimento de colocar o objeto no tubo)</li> </ul>

### Apêndice 3: Como se faz gelatina?



Fig1: Exploração do pacote de gelatina

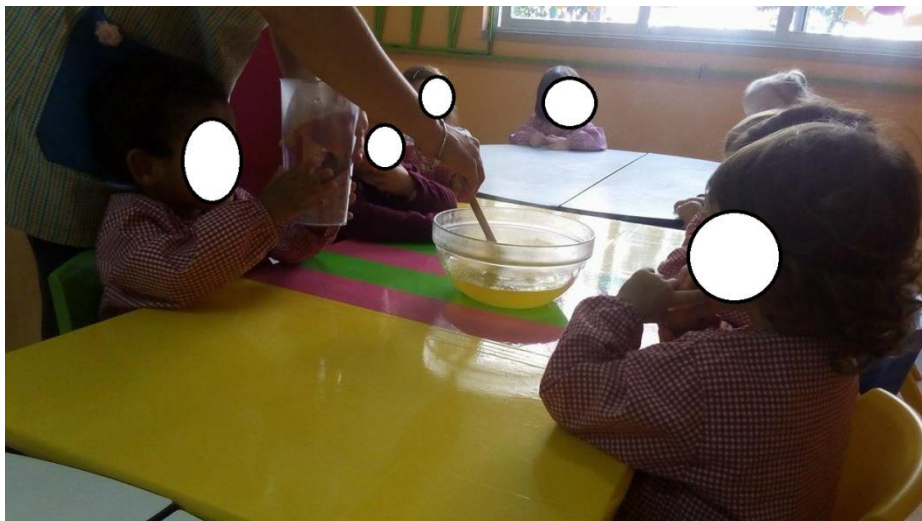


Fig2: Observação do procedimento de fazer gelatina





Fig3: Participação no procedimento de fazer gelatina, mexendo o preparado, sentido o cheiro e a temperatura da taça.

#### Apêndice 4: Atividade para reestabelecer a calma no grupo



Fig1: Cada criança sente, através do tato, o colega que estava à sua frente.



Fig2: Cada criança sente, através do tato, o colega que estava à sua frente.

### Apêndice 5: Atividade – O mundo de olhos fechados



Fig1: fase da atividade em que os pares de crianças foram para a rua. uma criança tem os olhos vendados e a outra é o seu guia que o conduz ao longo do percurso.



Fig2: fase da atividade em que os pares de crianças foram para a rua. uma criança tem os olhos vendados e a outra é o seu guia que o conduz ao longo do percurso.

### Apêndice 6: Planificação da Atividade - O mundo de olhos fechados

Atividade	Descrição da Atividade	Organização do Grupo	Recursos	Objetivos
O mundo de olhos fechados	<ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças, juntamente com um adulto, vão para o exterior.</li> <li>Inicialmente são colocadas algumas questões (sabem o que é uma pessoa invisual? De que sentido está essa pessoa privada? Como é que uma pessoa invisual consegue andar nas ruas em segurança?).</li> <li>Após esta primeira abordagem, os pares são preparados para a atividade: uma criança será a guia e a outra irá colocar uma venda. O guia terá que dar todas as indicações para que o amigo que não vê consiga andar no recreio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O grupo será organizado em pares.</li> <li>Para o exterior vão três pares de cada vez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 Vendas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o sentido de solidariedade e respeito pelo outro.</li> <li>Promover o espírito cooperativo e de entreaajuda.</li> <li>Promover a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço.</li> <li>Promover a perceção auditiva, tátil e olfativa.</li> </ul>

	<p>exterior sem cair.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• No final pretende-se que, em grande grupo, sejam partilhas as experiências e sensações.</li></ul>			
--	---	--	--	--



## Apêndice 7: O Dia Da Alimentação Saudável – exploração de frutas



Fig. 1: Exploração do peso e da forma da melancia



Fig. 2 Exploração do peso, forma, textura e cheiro do ananás.



Fig. 3: Fase de preparação da espetada de frutas: a auxiliar está a cortar as frutas para eu as crianças explorem o seu interior e façam a espetada.



Fig. 4: Observação e exploração do interior do melão.



Fig. 5: Realização da espetada de frutas.



## Apêndice 8: A natureza entrou na Sala Verde 2



Fig 1. : Folhas ( e outros elementos naturais)  
recolhidas pelas crianças no exterior



Fig. 2: Exploração dos elementos recolhidos pelas  
crianças no exterior



Fig. 3: Exploração dos elementos recolhidos pelas  
crianças no exterior